

٣

المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية

تأليف

عبد الرحمن صالح عبد الله

دكتوراه في التربية الإسلامية

الطبعة الأولى

١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م

الطبعة الأولى
١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م

المُحتوَيات

الصفحة

تمهيد

تتلخص رسالة مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية في بعث الفكر الإسلامي ونشره بين الناس ، مسلمين وغير مسلمين ، بالأسلوب المعاصر وباللغات العالمية المختلفة ذلك أن الفكر الإسلامي ظل لفترة طويلة حبيس الكتب والصدور ، وظلت دراسته مقصورة على فئة محدودة من الطلاب والعلماء في معظم الأقطار الإسلامية . وكان من نتيجة ذلك أن جهله كثير من المسلمين ، وأنكره آخرون ولم يعترفوا له بوجود .

والمركز إذ ينهض بتلك الرسالة يشجع المفكرين والمسلمين ، وغير المسلمين ، على تأليف الكتب ، إجراء البحوث والدراسات ، وكتابة المقالات في مجالات الفكر الإسلامي المتنوعة ، وتحقيق ما فيه من تراث علمي أصيل . وهو في سبيل ذلك يوفر الإمكانات ، ويزيل العقبات وينشر من البحوث والدراسات ما يتسم بالجدية والأصالة والموضوعية ويتفق والمعايير التي وضعها للتحقق من ذلك .

وكتاب « المنهاج المدرسي : أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية » الذي نقدمه للقراء اليوم والذي انطلق فيه مؤلفه من منظور إسلامي يستمد أهميته من موضوعه أولا . فهو في التربية ، ذلك العلم الذي يعنى ببناء الرجال وصياغة العقول والإفهام ويحقق أهداف كل العلوم في جعل الإنسان قادراً على تشكيل حياته وفق أهدافه النبيلة وغاياته السامية .

ويستمد هذا الكتاب أهميته ــ ثانياً ــ من أنه لا يعالج الجزئيات

والتفريعات . إنما يتصدى للكليات التي تشمل هذه الجزئيات وتحكمها وتضبطها وتوجهها . يتصدى للفكر المبدئي ، وللأصول الفكرية التي تكمن وراء مناهج التعليم وطرق التدريس وتأليف الكتب وإدارة العملية التعليمية كلها .

كما يستمد أهميته ــ ثالثاً ــ من انطلاقته الإسلامية فقد وضع مؤلفه يد المشتغلين في التربية والتعليم على ما يرومون من أفكار ومفاهيم إسلامية . بل لقد دلّل على أن ما يحفل به الفكر الإسلامي من مفاهيم تربوية أدق في معناها وأوفى بأغراضها .

ولقد أثبت المؤلف كذلك في أكثر من موضوع من الكتاب أن المفكرين التربويين المسلمين كانوا على الطريق السوي ، وأنهم بجهودهم وضعوا البدايات الصحيحة والقوية لعلم التربية الإسلامي بهداية من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وأنهم لولا م أصاب المسلمين من نكسات لأكملوا البناء التربوي عالياً شامخاً كما أكملوا بناء علوم إسلامية أخرى كعلوم الفقه وأصول الفقه ، وعلوم القرآن الحديث وغيرها .

والمؤلف بهذا يدعو المربيين المسلمين المعاصرين أن ينطلقوا في تفكيرهم وتدريسهم وتأليفهم وبحوثهم التربوية من نفس المنطلق وهو الفكر الإسلامي الأصيل ، وأن يكملوا البناء على هذا الأساس القويّ المتين حتى يكونوا بحق خير سلف لخير خلف . .

والمركز وراء هذه الدعوة يدعمها ويساندها بكل ما لديه من وسائل ، ويشجع كل عمل يؤدي إلى تحقيقها .

وفق الله الجميع وهداهم إلى ما فيه عزة دينهم وأمتهم .

والسلام .

مركز الملك فيصل
للبحوث والدراسات الإسلامية

المقـدِّمَة

الحمد لله الذي علَّم بالقلم علَّم الإنسان ما لم يعلم والصلاة والسلام على سيد المرسلين الذي بعث رحمة للعالمين وبعد :

فإن موضوع هذا الكتاب هو المنهاج الدراسي وصلته بالنظرية التربوية والأسس التي يبنى عليها . وهو نتاج جهد طويل من الدراسة والتأمل في مجال تخصُّصي وثمرة من ثمرات تدريس مقررين في كلية التربية بمكة المكرمة هما : مقرر أسس المناهج وتنظيماتها الذي يقدمه قسم المناهج لطلبة المستوى الثالث ومقرر النظرية التربوية الإسلامية الذي يقدمه قسم التربية لطلبة الدراسات العليا . ومن الأمور المسلم بها أن المنهاج الدراسي في مجتمع معيّن يستمدُّ عناصره من الفكر الذي يعتنقه أفراد ذلك المجتمع . فكل مجتمع الدراسي وتطويره تجاهل المبادئ التي تشتمل عليها النظرية التربوية . ومع أن وجود قسم للتربية وآخر للمناهج في الكلية الواحدة قد يوحي للبعض بوجود حواجز بين الميدانين إلا أن الحقيقة خلاف ذلك . فالتخصصات الدقيقة التي هي من سمات هذا العصر لا يجوز أن تنسى المرء علاقة الفرع بالأصل وبالفروع الأخرى المتفرعة منه . وعليه فإن هذا الكتاب يهدف إلى التأكيد على العروة الوثقى التي تشد المنهاج الدراسي إلى النظرية التربوية .

ويلاحظ أن العديد من كتب المناهج المتداولة في الكليات التربوية في البلاد العربية لا تلتزم بالمسلمة التي سبق ذكرها . ففي الوقت الذي تزعم فيه حرصها على وضع مواصفات منهاج تربوي يلائم مجتمعنا العربي المسلم نجدها عالة

على النظريات التربوية الأخرى . لذا فإن هذا الكتاب يهدف إلى تقويم ما تعرضه تلك المؤلفات والتنبيه إلى الأخطار المترتبة على ذلك . ويؤمل أن يسهم هذا في تنمية القدرة على النقد لدى طلبة الكليات التربوية . وقد آن الأوان لأن تدرس النظريات التربوية المختلفة في الكليات التربوية دراسة ناقدة . ولا خير في منهاج يُوَلِّدُ في أبناء المسلمين الإعجاب بالنظريات التربوية الغربية التي نشأت وترعرعت في بيئات جاهلية .

أما الهدف الثالث الذي يعمل الكتاب على تحقيقه فهو التعريف بالتصور الإسلامي للأسس التي يبنى عليها المنهاج . وعملية البناء التي ينطوي عليها هذا الهدف تكمل عملية هدم ما هو غير ملائم ، إذ بدون إبراز التصور الإسلامي الصحيح تظل عملية النقد محدودة الفائدة . وإنه لواجب على أصحاب الفكر التربوي في سائر الأقطار الإسلامية العمل على نشر المبادئ التربوية المستمدة من الكتاب والسنّة ووضعها موضع التنفيذ .

لقد وزع محتوى الكتاب الذي يهدف إلى تحقيق هذه الغايات الثلاث على ستة فصول نوقش في أول فصل منها مفهوم المنهاج . واتضح في الفصل الثاني أن المنهاج الدراسي بعيد كل البعد عن الفلسفة لأنها تصطدم مع التصور الإسلامي . وبحثت في الفصل الثالث الصلة القائمة بين كل عنصر من عناصر المنهاج والنظرية التربوية ، وتبين أن الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم تتباين تبعاً لتباين النظريات التربوية . وكرّست الفصول الثلاثة الأخيرة للبحث في الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية التي يبنى عليها المنهاج ، وقد نوقش كل من هذه الأسس في فصل مستقل .

وحيث أن الكتاب والسنّة مصدران أساسيان من مصادر الفكر التربوي الإسلامي فإن الرجوع إليهما أمر لا بد منه لكل من يتصدى للكتابة في هذا الميدان . ويجد الباحث عوناً كبيراً عند الرجوع إلى مؤلفات المربين المسلمين عبر العصور . ومن الأمثلة على المربين المسلمين الذين رجع الباحث إلى كتاباتهم أبو

حامد الغزالي وبرهان الإسلام الزرنوجي وابن جماعة الكناني وابن خلدون . ولما كانت الأشياء لا تتميز إلا بأضدادها فقد اشتمل الكتاب على مقارنة التصور الإسلامي بغيره عند مناقشة العديد من القضايا . لذا اقتضى الأمر الرجوع إلى بعض المصادر الأجنبية . هذا وقد وضع في نهاية كل فصل من فصول الكتاب قائمة بالمصادر التي أشير إليها في حواشي ذلك الفصل كما وضعت قائمة شاملة للمصادر في نهاية الكتاب ، وصنفت المصادر في تلك القائمة الشاملة في فئات ست هي : كتب التفسير والحديث ، المؤتمرات والندوات ، الأبحاث غير المنشورة والمقالات ، الكتب العربية ، الكتب المعربة ، والكتب المنشورة باللغة الإنجليزية .

نسأل الله سبحانه وتعالى أن ينفعنا بما علمنا وأن يعلمنا ما ينفعنا وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

المؤلف

١ ـ المفهوم القديم أو التقليدي
٢ ـ المفهوم الشامل
٣ ـ نقد المفهوم القديم والتقليدي
٤ ـ مفهوم الخبرة
٥ ـ نقد مفهوم الخبرة
٦ ـ الخلاصة
٧ ـ مصادر الفصل

المِنْهاج في اللغة هو الطريق الواضح ، وكذلك المَنْهج والنَّهج . وقد وردت لفظة « منهاج » في قوله تعالى

﴿ .. لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾[1] .

وهي في هذه الآية الكريمة تعني أيضاً الطريق البيّن الواضح[2] . أما في الميدان التربوي فقد استخدم هذا المصطلح للدلالة على أكثر من معنى ، بل إن المرء قد يخرج بصورة مشوشة عندما يطالع التعريفات المتعددة للمنهاج .

ولذا رأيت من الأهمية بمكان تحليل التعريفات المتعددة وتقويمها على الصفحات التالية آملاً إعطاء معنى واضح ومحدد لهذا المصطلح الذي يكثر تداوله في الأوساط التربوية .

١ ـ المفهوم القديم أو التقليدي للمنهاج

تميل كتب المناهج المتداولة في الكليات التربوية في العديد من البلاد العربية إلى حصر التعريفات في زمرتين : فهي تميز بين مفهومين متباينين : المفهوم القديم أو التقليدي والمفهوم الحديث أو الشامل . والمنهاج بالمفهوم التقليدي أو القديم ـ حسبما يقولون ـ يركز تركيزاً شديداً على إيصال مجموعة محددة من المعلومات والحقائق إلى أذهان المتعلمين . والمواد الدراسية التي يتكون منها

(١) سورة المائدة ، الآية ٤٨ .

(٢) محمد علي الصابوني : صفوة التفاسير ، المجلد الأول ، ص ٣٤٦ .

المنهاج التقليدي أو القديم هي من إعداد أهل الاختصاص. ويهتم هذا المنهاج بتبسيط المعارف كي يتمكن المتعلمون من حفظها واستظهارها. وفي عملية التعليم التي تتم في المدرسة التقليدية يلعب المعلم دوراً حاسماً بينما يقتصر نشاط الطالب على مجرد الاستماع وتلقي ما يقوله المعلم. ويمكن القول بأن مصطلح منهاج بالمفهوم التقليدي يعني المقررات الدراسية[1]. وربما اندرج التعريف التالي في زمرة التعريفات التقليدية. فالمنهاج عند فريد نجار ورفاقه هو: «مجموعة نظامية من الدروس الأكاديمية المطلوبة للحصول على شهادة في حقل من الحقول الدراسية»[2].

وهناك مآخذ عديدة على تعريف المنهاج على هذا النحو. ذلك أن الأهداف التي يسعى إلى بلوغها ضيقة للغاية، فهي لا تُعْنَى إلا بالجانب العقلي إن لم نقل بجانب واحد من العقل وهو الحفظ والتذكر. وهذا من شأنه أن يحول بين التربية والتنمية المتكاملة لشخصية المتعلم. بل إن الهدف من التربية انتقل من المتعلم إلى المادة الدراسية فإتقان المقرر الدراسي هو الركن الأساسي في المنهاج التقليدي بغض النظر عن مدى ملاءمته لحالات المتعلمين ودوافعهم. ونلاحظ أنه أُكِّدَ في التعريف السابق على أن الهدف هو الحصول على شهادة دون الإشارة إلى نوعية الصلة بين ذاتية المتعلم والشهادة التي يحصل عليها.

وإذا كانت أهداف المنهاج التقليدي ضيقة فإن طريقة التدريس فيه عرجاء. وحيث أن وظيفة المعلم هي نقل المعلومات فإن طرق التدريس الملائمة هي تلك التي تحقق هذه الغاية. لذا فإن المعلم التقليدي يلجأ إلى الملخصات باعتبارها وسيلة للحفظ. ثم أن التركيز على المعارف في المنهاج من شأنه أن يولد السلبية عند المتعلمين. ويكثر المعلم من الالتجاء إلى وسائل الضبط وحفظ النظام لأنها أفضل السبل الموصلة إلى الحفظ. وفي مدرسة تسودها هذه الأجواء يصبح

---

(١) حلمي الوكيل: أسس بناء المناهج، ص ٦.

(٢) قاموس التربية وعلم النفس التربوي.

الحديث عن الفروق الفردية بين المتعلمين ضرباً من المثالية المبالغ فيها إن لم نقل ضرباً من الخيال . فجميع المتعلمين مطالبون بحفظ ما يرد في الكتاب المقرر أو ما يمليه المعلم على المتعلمين[1] .

وليس محتوى المنهاج التقليدي بأحسن حالا من الأهداف وطرائق التعليم . فالمحتوى هو عبارة عن مجموعة من المقررات أو الكتب التي تدرس للطلاب نظرياً . وحيث أن التركيز والاهتمام منصبان على نقل الحقائق فإن المعلم في المنهاج التقليدي لا يهمه الترابط بين الكتب المقررة . فحصة التاريخ ــ على سبيل المثال ــ لا دخل لها بحصة اللغة العربية ، وكل منهما لا صلة بينها وبين ما يواجهه المتعلم في حياته الاعتيادية . فالمحتوى يتألف من أجزاء من معرفة مفككة وغير مترابطة . ولا شك في أن ظهور علوم جديدة أدى إلى إدخالها في المنهاج دون ربطها بما كان يدرس أولا . وفي ظل المنهاج التقليدي يصبح الحديث عن الأنشطة المدرسية خارج المدرسة أو داخلها ضرباً من الترف الفكري . فهي لا تلقى أدنى اهتمام من القائمين على أمور التربية لوقوعها خارج اهتمام المدرسة . وفوق هذا وذاك فإن المنهاج التقليدي يهمل التطبيقات العملية للمواد المقررة مثلما يهمل المواد العملية ، وما دام الحفظ هو بيت القصيد فإن ترجمة الأقوال المتعلمة إلى سلوك عملي يصبح غير وارد . يقول يحيى هندام وزميله حول هذه النقطة :

« أدت النظرة الضيقة للمنهج وهي المبالغة في العناية بالنواحي النظرية إلى العزوف عن النشاط المدرسي والتطبيقات العملية ووضعها في موضع لا تحسد عليه »[2] .

ولعل هذا النفور من الاتجاه نحو ما هو عملي ذو جذور يونانية ، فقد كان هؤلاء يقسمون المجتمع إلى فئتين : فئة الأحرار وفئة العبيد ، وفئة الأحرار لا

---

(١) فرنسيس عبد النور : **التربية والمناهج** ، ص ٧٥ .

(٢) **المناهج** ، ص ١١ .

يهمها الاتجاه العملي وتعلم الحرف وما إلى ذلك لأن طبقة العبيد قد تكفلت بذلك . ومن هنا فإن الجامعات الغربية كانت وما زالت تطلق هذه التسمية « المواد الحرة »* على بعض المواد الأدبية التي تقدمها للدارسين . فالميل للمواد الحرة ذو صلة وثيقة بمفهوم الأحرار في المجتمع اليوناني[1] . فالمظاهر السلوكية العملية للمتعلمين ليست من الأمور التي تشغل بال المربين التقليديين . ثم أن عملية التقويم في المنهاج التقليدي ضيقة ــ شأنها في ذلك شأن عناصر المنهاج الأخرى . والمعلم في المنهاج التقليدي يحرص على معرفة مقدار ما حفظه طلابه . فالوسيلة الوحيدة المستخدمة في تقويم تعليم الطلاب هي الاختبارات التي ترد فيها عبارات : سمّع ، عدّد ، اذكر وما شابهها . فلا مجال هنا للاختبارات التي تقيس الاتجاهات والميول ولا لتلك التي تقيس الفائدة العملية للحقائق والمعارف التي سبق تعلمها .

٢ ـ المفهوم الشامل للمنهاج

ويلاحظ أهل الاختصاص في ميدان المناهج أن هذا المفهوم التقليدي القديم قد هبّت عليه رياح التغيير من اتجاهات متعددة أدت في نهاية المطاف إلى زعزعته وإحلال مفهوم أفضل منه . وقد كان لظهور العلوم الحديثة والمنهج العلمي دور بارز في التخلص من المفهوم الضيق . فالإعجاب بالمنهج العلمي ساعد على انتشار روح البحث والملاحظة والتجريب . فالمتعلم أصبح لا يكتفي باكتساب المعرفة النظرية ، بل شرع في اكتساب المعارف عن طريق الملاحظة المباشرة وإجراء التجارب المعملية بنفسه . ثم إن ظهور الصناعة وتقدمها أدى إلى اهتمام المربين بالمجالات المهنية . وبعد أن كانت دراسات من هذا النوع في موقع الدفاع أيام سيادة العلوم الحرة تبدلت الأوضاع وأصبحت المواد الحرة ذاتها

* Liberal Arts

1 – Archambault: **Philosophical Analysis and Education**, p. 115.

عرضة للهجوم الشديد . ولا عجب إذن إذا ما رأينا علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني يسير على خطى العلوم الطبيعية في تبنيه الطريقة العلمية مع ما في هذه الطريقة من مجازفات ، ولذا فإن تقدم الدراسات النفسية يعتبر عاملاً هاماً آخر أسهم في تحرير المدارس من المفهوم التقليدي . فعلم النفس يؤكد على أهمية نفسية المتعلمين وتكامل الشخصية وضرورة مراعاة الفروق الفردية . وعندما تتغير الصورة التي نحملها عن المتعلم فإن الممارسات التربوية تتغير تبعاً لذلك . ويضيف أهل الاختصاص إلى هذين العاملين عاملاً آخر هو التطورات الاجتماعية الخطيرة التي حدثت للمجتمع البشري في أوائل هذا القرن[1] ، ولعل المقصود بذلك انتصار الديمقراطية الغربية في الحرب العالمية الأولى والآثار الناجمة عن ذلك في العديد من الأقطار الأخرى .

لقد نجم عن تأثير العوامل السابقة تغيير جذري على النظرة إلى طبيعة المنهاج المطبق في المدارس . ذلك أن هدف المنهاج أصبح الاهتمام بتنمية ميول المتعلمين ، وأصبح تكامل شخصية كل متعلم هدفاً أساسياً للعاملين في ميدان التعليم . فالمتعلم لا إعادة المادة الدراسية المقررة هو الهدف الذي تتجه نحوه النشاطات التربوية جميعها . وبينما كان المنهاج التقليدي يركز على نقل المعلومات فإن المنهاج الشامل أصبح يعني إضافة إلى ذلك بتنمية المهارات وتكوين الاتجاهات . ثم إن المحتوى الذي كان يغلب عليه الجانب النظري ــ أي الأكاديمي ــ أصبح يشتمل على مواد عملية ونظرية ذات معنى . ونتج عن التغير في الهدف والمحتوى تغير في طرق التعليم المتبعة في المدارس ، ذلك أن طريقة الشرح أو الإلقاء التي كانت سائدة في ظل المنهاج التقليدي تراجعت وأخذ المربون يستعينون في تعليمهم بطرق عديدة ، منها الملاحظة والتجريب . ولما كان التقويم في العملية التعليمية شديد الصلة بالأهداف التربوية فإن طبيعة عملية

(١) محمد صلاح الدين مجاور : **المنهج المدرسي**، ص ٨٩ .
عبد اللطيف فؤاد : **المناهج** ، ص ٣٧ .

التقويم قد طرأ عليها كذلك تعديل جوهري . فالاختبارات التي كانت تقيس ما تم حفظه أصبحت لا تفي بالغرض . وأصبحت المدارس تستخدم إضافة إلى ذلك وسائل التقويم الأخرى[1] .

وبناء على المواصفات الجديدة للمنهاج فقد عُرِّف بأنه :

« مجموعة الخبرات والأنشطة التي تُقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها . ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية »[2] .

فالمفاهيم التي يؤكد عليها هذا التعريف هي الخبرة والتفاعل والشمول . وما من شك في أن النشاطات التي يقوم بها الطلاب خارج المدرسة وبإشراف منها هي جزء لا يتجزأ من المنهاج . وهذا الأمر وإن كان يفهم ضمناً من التعريف السابق إلا أن البعض يؤكد عليه صراحة . انظر ــ على سبيل المثال ــ التعريف التالي للمنهاج :

« الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمواً يتسق مع الأهداف التعليمية »[3] .

وإذا كانت معظم التعريفات التي تتحدث عن الشمول لا تخبرنا عن جوانب الشمول بل تكتفي بالتأكيد على جميع جوانب الشخصية فإن هذا التعريف الثالث يعدد تلك الجوانب . إذ ينص هذا التعريف على أن المنهاج بمفهومه الحديث هو :

---

(١) روبرت دوترنز : **منهج المدرسة الابتدائية** ، ص ١٢٠ .

(٢) محمد عزت عبد الموجود : **أساسيات المنهج وتنظيماته** ، ص ١١ .

(٣) يحيى هندام : **المناهج** ، ص ١٣ .

« مجموع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل أي النمو في جميع الجوانب ـ العقلية ، الثقافية ، الدينية ، الاجتماعية ، الجسمية ، النفسية ، الفنية ـ نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة »[1] .

٣ ـ نقد المفهوم القديم أو التقليدي

وإذا كنا نتفق بعض الشيء مع من يرفضون ما أطلق عليه المفهوم التقليدي للمنهاج إلا أننا نرى أن مصطلحاتهم والمسلمات التي تقوم عليها وجهة نظرهم غامضة بل إنها مربكة لا تقدم للمربي الرؤية الواضحة . ولذا فإننا نقدم في الصفحات التالية تحليلاً لها ثم نحكم عليها ضمن إطار النظرية الإسلامية في التربية .

لقد اصطلح المؤرخون الغربيون على تقسيم التاريخ الإنساني إلى عصور ثلاثة : العصور القديمة ، والعصور الوسطى ، والعصور الحديثة . وفي الإسلام اعتبرت البعثة المحمدية المعيار الأساسي لتقسيم التاريخ إلى عصرين : ما قبل الإسلام وما بعد الإسلام . وعندما يستخدم مؤلفو الكتب التربوية المعاصرة مصطلح **قديم** فإنهم على ما يبدو لا يسيرون وفق ما اصطلح عليه المؤرخون . وإذا ما أدركنا أن الانقلاب الصناعي والتقدم في دراسات علم النفس حدثت قبل ما يقرب من قرنين أدركنا أن لفظة « **قديم** » تشمل التاريخ الإنساني حتى القرن الثامن عشر أو التاسع عشر الميلادي . فالعصور الوسطى داخلة ضمن هذا القديم . وهذا ما يدل عليه الاقتباس التالي الذي يتحدث عن آثار التقدم في ميدان العلوم الطبيعية وعلم النفس :

---

(١) حلمي الوكيل : **أسس بناء المناهج** ، ص ١٩ .

« وكان مفهوم المنهج قبل هذه الحركات وما نشأ عنها من تطورات ضيقاً محدوداً يستمد مفاهيمه ومقوماته من مفاهيم العصور الوسطى »[1] .

إن هذا المفهوم الجديد لمصطلح قديم قد يكون ملائماً للمربي الأمريكي الذي ينتمي إلى أمة حديثة العهد ظهرت على مسرح الحياة عام ١٧٧٦ م ، لأن التقدم عند المربي الذي ينتمي إلى هذه الأمة غيره عند المربي المسلم . وهناك أمر آخر جد خطير . فالتسليم بأن المنهاج التقليدي القديم قد ساد حتى ما قبل قرنين يعني بالتأكيد أن المنهاج في العالم الإسلامي والذي ازدهر فيما يطلق عليه « العصر الوسيط » تنطبق عليه هذه الصفات . وهذه مقولة تحتاج إلى وقفة أطول .

لا يشك المسلم لحظة واحدة أن المنهاج الرَّباني الذي جاء به القرآن الكريم أفضل المناهج التربوية على الإطلاق . فأهداف التعليم في المنهاج الإسلامي تهدف إلى تنشئة الإنسان الصالح الذي يعبد الله حق عبادته ويعمر الأرض وفق مبادئ العقيدة الإسلامية[2] . والإنسان الصالح إنسان قادر على مواجهة الأخطار التي يتعرض لها الإسلام والمسلمون ، وهو في الوقت ذاته يسعى لكسب عيشه . والتربية التي تسعى إلى تربية الإنسان الصالح العابد لربه لا تذيب ذاتيته ، بل تعمل على تنميتها في شتى المجالات . وإذا كان المنهاج الشامل الحديث يهتم بالجوانب الجسمية والعقلية من النفس البشرية فإن المنهاج الإسلامي يهتم بالجانب الروحي إضافة إلى اهتمامه بالجسم والعقل . فالمناهج الغربية التي تُرَوِّجُ لمفهوم الشمول لا تأتي على ذكر الجانب الروحي لأنها لا تؤمن به فهي تهمل أحد الخصائص الإنسانية التي تميز الإنسان عن الحيوان . **فالشمول**

---

(١) محمد صلاح الدين مجاور : **المنهج المدرسي** ، ص ٨٩ .

(٢) المركز العالمي للتعليم الإسلامي ـ جامعة أم القرى : **توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع** ، ص ١٢ .

بالمفهوم الغربي مفهوم ضيق بالمقارنة مع المفهوم الإسلامي . ولا يقتصر الأمر في التربية الإسلامية على مجرد إكساب المعلمين معلومات عن مظاهر النفس الإنسانية بل تطالب بضرورة انعكاس التعليم على السلوك الملاحظ . فالإمام الغزالي ـ المربي المسلم المتوفي في أوائل القرن الثاني عشر الميلادي ـ أكد أن العلم بلا عمل جنون[1] . كما أكّد على مفهوم شمولية التعليم المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي الذي عقد في مكة المكرمة عام ١٣٩٧ هـ (١٩٧٧ م) حيث جاء في توصياته :

«إن المعنى الشامل للتعليم في الإطار الإسلامي هو الذي تتضمنه مصطلحات **التربية والتعليم والتأديب** مجتمعة»[2] .

وإذا انتقلنا من الأهداف إلى المحتوى فإننا نلاحظ أن القرآن الكريم قد حث على دراسة الكون ودراسة الإنسان . وقد طور المسلمون الذين فهموا القرآن الكريم طريقة التجريب ، فكانت مناهجهم تضم المقررات العلمية جنباً إلى جنب مع العلوم الشرعية . ونقرأ في كتاب إحياء علوم الدين للغزالي حرصه على دراسة الطب ولومه للفقهاء الذين أقبلوا على دراسة الفقه مع أن المجتمع لا يحتاج تلك الأعداد الكبيرة منهم ويرى أنه كان الأفضل لو أنهم تخصصوا في المجالات الأخرى التي يحتاج إليها المجتمع المسلم . يقول الغزالي في حديثه عن أهمية العلوم الطبيعية :

«ولقد عظمت على الدين جناية من ظنّ أن الإسلام ينصر بإنكار هذه العلوم ـ وليس في الشرع تعرض لهذه العلوم بالنفي والإثبات ولا في هذه العلوم تعرض للأمور الدينية»[3] .

فدراسة علم الطبيعيات عند الغزالي تبحث في الكواكب والماء والهواء

---

(١) من كتاب «**أيها الولد**» . اقتبس في محمد ناصر : **الفكر التربوي** ، ص ٣٠٥ .

(٢) المركز العالمي للتعليم الإسلامي ، **مصدر سابق** ، ص ٣٠ .

(٣) **المنقذ من الضلال** ، ص ١١٣ .

والنبات والمعادن . ودراستها لا تقل أهمية عن دراسة الطب الذي يبحث في جسم الإنسان ولا يوجد في الشريعة ما يحول دون دراستها . ويقف الموقف ذاته من دراسة الحساب والهندسة[1] .

والمتعلم في التربية الإسلامية هو محور العملية التربوية ، والمعلم مطالب بأن يأخذ بعين الاعتبار دوافعه وقدراته . فالغزالي ينصح المعلمين بمخاطبة المتعلمين على قدر فهمهم . وأكَّدَ على هذا الأمر ابن جماعة المتوفي سنة ٧٣٣ هـ[2] . بل إن هذا المربي يطالب المعلم بأن ينبه المتعلم إذا ما حَمَّل نفسه فوق ما تحتمل . وما من شك في أن طرق التعليم العديدة مثل الشرح والقصة وضرب الأمثال والتعليم عن طريق القدوة والرحلة في طلب العلم والتعلم عن طريق الملاحظة قد استخدمت من قبل المربين المسلمين . ولم تكن الصلة بين المعلم والمتعلم مقصورة على حضور الدرس بل كان المتعلم يلازم شيخه ويقتدي به . وميزة الطريقة الإسلامية هذه لانظير لها في نظام التعليم الحديث .

كذلك فقد كانت عملية التقويم موضع اهتمام المربين . ولم تكن الاختبارات الجامدة التي تقيس نتفاً من المعلومات هي الوسيلة المستخدمة ، بل كان طالب العلم يوضع في مواقف عملية ويحكم عليه من خلالها . وكان نظام التقويم الشائع هو الإجازات ، ولا يحصل على الإجازة إلا من يثبت في مواقف مشابهة لتلك التي يواجهها بعد إنهاء الدراسة ، ومن الأمثلة على ذلك أن أبا يوسف القاضي ــ وهو من طلبة الإمام أبي حنيفة ــ عقد ذات يوم مجلساً . ورأى أبو حنيفة أن هذه الخطوة سابقة لأوانها فأرسل إليه من يسأله في خمس مسائل . وعندما فشل في الإجابة عنها قرر ترك التدريس والعودة إلى حلقة أستاذه طالباً المزيد من العلم[3] .

---

(١) المنقذ من الضلال ، ص ١١٥ .

(٢) تذكر السامع والمتكلم ، ص ٥٢ .

(٣) أحمد شلبي : التربية الإسلامية ، ص ٢٦٠ ــ ٢٦٢ .

نخلص من هذا كله إلى أن المنهاج الإسلامي **الأصيل** المستمد من الكتاب والسنة غير ضيق أو محدود في أي من عناصره الأربعة : الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم . وليس من العلم في شيء أن توضع التربية الإسلامية مع التربيات القديمة الأخرى على قدم المساواة . وإذا كان المربون الغربيون محقين في وصفهم للتربية القديمة في بلادهم بتلك النعوت فإنهم ولا شك غير منصفين لجهلهم الفكر التربوي عند غيرهم من الأمم التي سبقتهم في السلم الحضاري . وعليه فإن الخط الذي يسير عليه المربون في ديار المسلمين في فهمهم **للقديم** أكثر اعوجاجاً إذ يفترض أن لا ننظر إلى تاريخنا بنفس المنظار الذي ينظر به غيرنا إلى تاريخه أو إلى تاريخنا .

ولعل خلو التاريخ القديم للمجتمع الغربي من تراث يعتد به جعلهم ينفرون من ذلك التراث . فاستخدمت لفظة **التقليدي** للدلالة على تراث ضحل لا يفي بمتطلبات الحياة المعاصرة . وهذه النظرة إلى محتوى التاريخ تختلف من شخص لآخر تبعاً للانتماء الحضاري لكل فرد . فاقتداء الأجيال الحالية بالأجيال السابقة في المجتمع المسلم غيره في المجتمع الأميركي . فالمعروف أن الإسلام يحث على دراسة الماضي والسير خلف السلف الصالح . وقد يقال أن هذا الرأي يتعارض مع تنديد القرآن الكريم بالمشركين الذين كانوا يؤكدون في كل مناسبة على تقليدهم لآبائهم وأجدادهم[1] . وهنا يمكن القول بأن القرآن الذي يحث على اقتداء الخلف بالسلف الصالح يدعونا إلى قراءة التاريخ قراءة ناقدة . فواجب الإنسان المسلم أن يُعَرّي التراث الزائف من هالته المصطنعة التي يلبسها الناس له زيفاً وكذباً . ولذا يندد القرآن بالمشركين الذين يفعلون

---

(١) قال تعالى :

﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُوا۟ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُوا۟ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ﴾ ،
(سورة البقرة ، الآية ١٧٠) .

الفواحش وَيُبَرِّرونَ ذلك بأنهم يقلدون ما كان يفعله الآباء[1] . وإذا كان الإسلام يحارب كل أنواع التقليد الأعمى إلا أنه يحث على الاقتداء بمسلك الرسل عليهم أفضل الصلوات والتسليم[2] . والإنسان المسلم العادي لا يستطيع استنباط كل حكم شرعي من المصادر الإسلامية ، من هنا جاز له بل وجب عليه تقليد غيره من العلماء[3] . وهكذا يتضح أن موقف المسلم من السلف مغاير لموقف أنصار الفلسفات الوضعية التي تعلي من شأن كل جديد وترفض كل قديم بدعوى عدم انسجامه مع روح العصر . ونحن نرى أن المربي المسلم لا يشاطر المربي الغربي ازدراءه للأفكار القديمة ، إذ لا يجوز حشر الفكر التربوي الإسلامي في زمرة الفكر التقليدي الضيق . وقد آن الأوان لأن نتوقف عن الركض وراء المربين الغربيين في استخدامنا للمفاهيم والمصطلحات التربوية المصبوغة بالصبغة غير الإسلامية وأن ننهج في مفاهيمنا ومصطلحاتنا نهجاً استقلالياً يدل على أصالتنا ونحس من خلاله بذاتيتنا . فالفكر الإسلامي ليس بالفكر التقليدي وإن كان يعتبر القدوة الحسنة إحدى وسائل التربية الفَعَّالة .

وإذا كنا لا نشك في أصالة المبادئ التربوية الإسلامية فإن المرء لا يستطيع أن ينكر ضمور المنهاج في البلاد الإسلامية في العصور الحديثة . ففي الوقت الذي أخذ الغرب يطور نظامه التعليمي الذي استقاه من المسلمين[4] طرأت عوامل داخلية وخارجية أدت إلى جمود الفكر التربوي في البلاد الإسلامية . فمنذ القرن العاشر الهجري قلَّ الإبداع عند المسلمين بعد أن كانوا سبَّاقين في جميع الميادين[5] . ويرجع أحمد شلبي تقهقر المنهاج إلى ما قبل ذلك بعدة قرون .

---

(١) انظر (سورة الأعراف ، الآية ٢٨) .

(٢) الشاطبي : **الموافقات في أصول الأحكام** ، الجزء الرابع ، ص ١٥٩ ــ ١٦٠ .

(٣) ابن عبد البر : **جامع بيان العلم وفضله** ، الجزء الثاني ، ص ١٤٠ .

(٤) صبحي القاضي : **عضو هيئة التدريس الجامعي** ، ص ٤٦ ــ ٤٧ .

(٥) محمد المبارك : « **نظام التعليم الإسلامي الموروث** » بحث قدم للمؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي ، ص ٧ .

ويرى أن انحرافات عدة طرأت على المنهاج التربوي الإسلامي . فهناك أولا علوم انحرفت عن مَسارها الصحيح مثل الفقه والتاريخ . فالمذاهب الإسلامية التي تعتبر نعمة للإنسان المسلم أصبحت مثالا للمشاحنات والفتن وأخذت الكتب تزدحم بالحيل الفقهية البعيدة عن الواقع[1] ، وأصبحت دراسة التاريخ مقصورة على سرد أسماء القادة وحفظ السنوات التي وقعت فيها الأحداث الهامة . والخلل الثاني الذي طرأ على المنهاج الإسلامي حذف بعضَ الميادين الأصيلة مثل علم مقارنة الأديان . ويذهب في تأييد وجهه نظرة هذه إلى الاستشهاد بالآيات القرآنية التي تتعرض لمعتقدات أهل الكتاب . ثم حدث خلل ثالث عندما أضيفت بعض فروع العلم إلى المنهاج مع أنها ليست إسلامية مثل المنطق والفلسفة .

وإذا كان يصعب علينا في هذا المقام شرح جميع التطورات التي حدثت في المنهاج فإنه يمكن القول بأن تطور العلم والتعليم انتقل بعد القرن العاشر الهجري إلى مرحلة جديدة كانت الغلبة فيها للنقل والحفظ ، فقل الإبداع وضعفت العناية بالتأليف والابتكار . ويلخص محمد المبارك هذه الحالة التي آل إليها المنهاج في البلاد الإسلامية في القرون الأخيرة بقوله :

« آل الأمر بهذا النظام التعليمي إلى الجمود والتقليد وضعف ملكة النقد والمناقشة والتفكير الجزئي والبعد عن قضايا الحياة العملية ومشكلاتها وعن آفاق الثقافة الواسعة وعن تطور الثقافة بل حتى عن التفكير في قضايا العالم الإسلامي[2] » .

ومن المآخذ على المنهاج في هذه المرحلة عدم شموله على جميع أنواع المعارف ، فقد أهمل المنهاج ـ وبدرجات متفاوتة ـ العلوم الطبيعية

---

(١) تاريخ المناهج الإسلامية ، ص ٢٠ .

(٢) مصدر سابق ، ص ١٨ .

والرياضيات . وحتى في الجوانب التي تضمنها المنهاج فإن التركيز كان منصباً على حقائق فردية مجزأة وأغفلت المقاصد الكلية للتربية الإسلامية .

كان هذا هو حال التعليم في البلاد الإسلامية عندما خضعت بقوة السلاح للدول المستعمرة . وعندما حمل هؤلاء المستعمرون مناهجهم التربوية معهم وأدخلوها في بلادنا لم يفعلوا شيئاً لإصلاح التعليم ، وهذا أمر متوقع ، بل إنهم زادوا من حدة المشكلة حينما فتحوا مدارس حديثة تُدَرِّسُ المواد العلمية من منظورهم وأهملوا دراسة التراث الإسلامي . وكان هدفهم من وراء ذلك حصولهم على موظفين أوفياء لهم ثم محاربة المبادئ الإسلامية والعمل على خلخلتها . وعندما يواجه الطالب بنوعين من المناهج : مناهج جامدة تدرس في المعاهد الأصلية ومناهج حديثة تؤهل الخريجين للوظائف المرموقة فإنه ولا شك يفضل المناهج الحديثة على تلك التي كانت قائمة عند مجيئ المستعمرين إلى بلادنا . وقد نتج عن هذه الازدواجية في المناهج الدراسية آثار ضارة منها أن المثقفين في البلاد الإسلامية أصبحوا يقتنعون شيئاً فشيئاً أن الإسلام غير قادر على بناء نظام تربوي حديث يلائم متطلبات العصر الحديث[1] . ولعل هذا نابع من المساواة بين المسلمين وغير المسلمين في الثقافة العامة . إذ عندما يدرس المسلم وغير المسلم منهاجاً يهمل الثقافة الإسلامية فإن الفوارق بينهما تتضاءل ويصبح المسلم غير مدرك لطبيعة دوره في هذه الحياة .

نستنتج مما تقدم أن طبيعة المنهاج التربوي الأصيل الذي يستمد عناصره من الكتاب والسنة كان منهاجاً شاملاً بكل ما في الكلمة من معنى . ثم طرأت عليه في القرون الأربعة الأخيرة انحرافات أصابته بالخلل في جميع أجزائه : في الأهداف والمحتوى والطريقة . فالمنهاج الإسلامي القديم ــ إذا ما استعرنا لفظة أهل الاختصاص في المناهج ــ كان منهاجاً شاملاً ، بينما أصبح في أواخر العصر

---

(١) علي عثمان : « التيارات التربوية الحديثة في ضوء التقاليد التربوية الإسلامية » ، نشر في **التربية الإسلامية أمام التحديات** ، ص ٢٥ .

الحديث منهاجاً ضيِّقاً . وهذا الحال يغاير ما كان عليه المنهاج الغربي قديماً وحديثاً . من هنا يتضح بجلاء أن استخدام مصطلح **تقليدي** الذي يستخدمه الغربيون هو استخدام مضلل وحيث أن لفظة **تقليدي** تستخدم مقابل كلمة **حديث** فإنها ولا شك تتضمن حكماً تقويمياً ليس في صالح التربية الإسلامية[1] ، فهي في كتب المناهج التي أشرنا إلى بعض منها تحمل في ثناياها روح التقبيح والاستخفاف .

٤ ـ مفهوم الخبرة

لقد سبق أن أشرنا إلى أن **الشمول** هو أهم خصائص المنهاج التربوي الحديث الذي حَلَّ مكان ما أطلق عليه المنهاج التقليدي . وهناك خاصية ثانية لا تقل أهمية عن الشمول ألا وهي اعتماد المنهاج الجديد على **الخبرة** . ولقد أكدت على مكانة الخبرة في المنهاج معظم إن لم نقل جميع كتب المناهج . وتظهر مكانة الخبرة في التعريفات الثلاثة للمنهاج الشامل التي سبق اقتباسها . ويمكن ملاحظة قيمة الخبرة في التربية الحديثة من خلال قراءة النص التالي :

« إن اعتبار التربية كعملية تجديد لبناء الخبرة : خبرة الفرد أو خبرة المجتمع تعتبر الميزة الأساسية لفلسفة جون ديوى وأتباعه وهي المعبرة عن روح التربية الحديثة وجوهرها . . فالتربية حسب هذه النظرية عبارة عن سلسلة اختبارات يؤدي كل اختبار إلى اختبار آخر فتتسع ارتباطات واتصالات الفرد بالمحيط وتنمو ثروة المعاني عند الفرد[2] » .

والخبرة هي بكلمات بسيطة عملية التفاعل بين المتعلم وبين العوامل الخارجية المحيطة به في بيئته سواء أكانت البيئة مادية أو اجتماعية . فالسمة الأساسية للخبرة هي التفاعل في أي موقف تعليمي بين ذات المتعلم وبين محيطه

---

(١) محمد المبارك : **مصدر سابق** ، ص ١ .

(٢) محمد فاضل الجمالي : **تربية الإنسان الجديد** ، ص ٢٠٥ .

الخارجي ، ومن هنا فإن مهمة المربـي تكمن في توجيه المتعلم نحو عناصر مفيدة تتفاعل مع ذاته . ويؤكد ديوى على أن البيئة التي تتفاعل مع ذات المتعلم ليست بالضرورة تلك العوامل الموجودة فيما حوله بل تضم أي عامل يلتقي مع رغبـات الإنسان وقدراته حتى ولو كان قصراً في الهواء[1] .

ويؤكد صاحب فلسفة الخبرة في التربية ــ وأعنى به ديوي ــ على وجود صلة وثيقة بين كلمتي **خبرة** (Experience) **وتجريب** (Experiment) ، فهما مشـتقتان من أصل واحد مما يـدل على تشـابههما في المعنـى . وإذا كان المرء لا يسـتطيع التجريب إلا في الأشياء فإن الأفكار التي تقع خارج خبـرة المرء لا تشـكل جـزءاً من منهاجه التربوي . ولنفترض أن الطفل أخذ يتعامل مع قطعة مـن الجليـد في الشارع ، فإن أول خطوة في تعلمه هو أن يمسك بها . وهذا يمثل الجانب الأول للخبرة ، إذ بدون لمسه لها لا يكون تعلم فعلي . أما الخـطوة التـالية في التعلـم فهو أنه يتأثر بها ، إنها تحدث فيه نوعاً من التغيـير . وعليه فإن ديوي يؤكد على أن للخبرة جانبين : الجانب الأول هو المحاولة أو التجربة ، والثـاني هـو الآثـار الناجمة عن المحاولة أو التجربة[2] . وتأكيد ديـوي على أهميـة الخبـرة جعلتـه يرفض وضع مقررات في المنهاج تقع خارج خبرات الطلاب . فالمواد التي تـدرس من رياضيات وتاريخ وجغرافيا وغيرها يجب أن تقع ضمن مجال خبرات الحيـاة العادية ، وهو يرفض أن يقوم الكبار باختيار مواد تعليميـة بحجـة أنهـا تغيـر الطلاب في حياتهم عندما يكبرون ، وهو يعتبر هذا النـوع مـن المقـررات خـارج خبرات حياة الطلاب .

ويدرك ديوي أن بعض الخبرات التي يمر بها الأفراد قد تكون غير مـربية ، ولذا نراه يضع بعض المعايـير للخبرات المربية . فـالخبرة المربيـة هـي تلك التـي

---

(١) **الخبرة والتربية** ، ص ٤٨ .

(٢) ديوي : **الديمقراطية والتربية** ، ص ١٤٥ ــ ١٤٦ .

تساعد على مزيد من النمو ولا شيء عنده فوق النمو . فالخبرة المربية في القراءة ــ على سبيل المثال ــ هي تلك التي تحسن من قدرته على القراءة . فإذا نما المرء في المجال الذي مر فيه بخبرة معينة كانت الخبرة مفيدة ، وإلا فلا . وتكون الخبرة مربية عندما تؤدي إلى مزيد من الخبرات وتعمل على استمرارية عملية التعلم . هذا ويمكن تلخيص خطوات التعلم عن طريق الخبرة على النحو التالي :

١ ــ الشك والحيرة : فالمرء يصاب بالحيرة أو الارتباك عندما يواجه موقفاً جديداً أنه يحس بالمشكلة الجديدة التي تواجهه .

٢ ــ تحديد المشكلة : ينجم عن الإحساس بالمشكلة محاولة من جانب الفرد لتحديدها ومعرفة أبعادها . وقد يتكون لديه إحساس مبدئي بالحل .

٣ ــ البحث والتنقيب : يقوم المرء بعد أن يحدد المشكلة التي تواجهه بجمع المعلومات التي يراها ملائمة . وهذا ما يؤدي في الغالب إلى إعادة صياغة الفرضية التي ينوي اختبارها .

٤ ــ التجربة الفعلية : يقوم المرء أخيراً بوضع فرضياته موضع الاختبار فيقبل ما تثبت التجربة صحته ويرفض ما سِوَاه[1] .

هذا وقد تضافرت عوامل عدة أدت في نهاية المطاف إلى ذيوع فلسفة الخبرة في الأوساط التربوية ، منها اهتمام الناس بالحياة الدنيا . ونتيجة لذلك فقد أصبحت التربية تركز على هذا العالم وخبراته لا على عالم آخر . ثم إن تزايد الثقة بالعقل أكسبت المرء الثقة في نفسه وجعلته يعتقد أنه قادر على نقد كل ما هو قائم . أما العامل الثالث فهو نجاح العلم الذي يعتمد على الطريقة التجريبية . ونتج عن ذلك تغير في نظرة الناس إلى المعرفة ويتبنى محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه هذا الاتجاه عندما يقولون :

---

(١) ديوي : الديمقراطية والتربية ، ص ١٥٦ ــ ١٥٧ .

« أصبحت المعرفة التي نحترمها ونسعى إليها ونثابر للوصول إليها هي المعرفة التي تغير والتي تؤدي إلى التقدم والتطور . ومن ثم أصبحت المعرفة الناتجة عن الدراسات التجريبية التي تجعل ميدانها الطبيعة في أوسع معانيها هي المعرفة التي ينبغي الاتجاه إليها وهي المعرفة التي أدت إلى كثير من التغير وكثير من التطور في حياة الإنسان في جميع المجتمعات على السواء[1] » .

فمعرفة العوامل التي أدّت إلى ظهور الخبرة تعيننا على معرفة طبيعة الخبرة ، ذلك أنها توضح لنا طبيعة المعرفة التي تستحق أن تكون جزءاً من محتوى المنهاج التربوي . وتزداد طبيعة الخبرة وضوحاً عندما نتعرف على المصادر التي تستقى منها الخبرات التربوية . ويذكر عبد اللطيف فؤاد أنّ للخبرة مصادر ثلاثة طبيعية ومادية وبشرية . فالأثار والأنهار والنباتات مثال على المصادر الطبيعية . ومن الأمثلة على المصادر المادية التي أنشأها الإنسان المصانع والبنايات[2] .

أما المصدر الثالث للخبرة فهو المصدر البشري ، وهذا يضم الأسرة والمعلمين والنظم والعادات والدين السائد[3] .

٥ ـ نقد مفهوم الخبرة

يؤكد مفهوم الخبرة على أهمية التفاعل بين المرء وبيئته . وقد نجحت التربية الغربية الحديثة الداعية إلى التعلم عن طريق الخبرة لأنها عنيت عناية فائقة بشخصية المتعلمين . فالخبرة لا تتم إلا إذا أدركها المتعلم . وقد يدعو البعض

---

(١) أساسيات المنهج وتنظيماته ، ص ٣٣ .

(٢) المناهج ، ص ٣٨٩ .

(٣) المصدر السابق ، ص ٣٩٠ .

إلى تبني هذا المفهوم لأنه يجعل المتعلم محور الحركة التعليمية بيد أنه لا يخلو من العيوب . ومن الانتقادات التي تُوَجَّه إليه ما يلي :

١ ــ الاعتماد على التجريب في ميدان التربية : يحيط بالإنسان كثير من الأشياء التي يمكن أن تخضع للملاحظة والتجريب . وقد ظن بعض العلماء الغربيين أن نجاح العلم سبب كاف لتطبيق الطريقة العلمية على سائر الدراسات التربوية والنفسية . وهذه الفرضية التي يأخذونها على أنها أمر مسلم به يعتريها القصور والضعف . وإذا كان العلماء لا يأخذون إلا بالحقائق التي تَثْبُتُ تجريباً فإننا نطالبهم أن يثبتوا ملاءمة الطريقة العلمية للدراسات التربوية . إن هذا لا يعني رفضنا للدراسات الموضوعية في الميدان التربوي ، ولكنه يعني بكل بساطة عدم معاملة النفس الإنسانية وكأنها قطعة من الفحم أو الحجر . فتطبيق الطريقة العلمية على الدراسات الإنسانية والاجتماعية أمر فلسفي لا علمي .

إن البراغماتية بزعامة ديوي هي التي روجت للتعليم عن طريق الخبرة . وليست البراغماتية وليدة حركة التجريب ــ وإن كانت قد استندت إليها . فهي تعود في جذورها ــ كما يقول الفيلسوف البريطاني براتراندرسل ــ إلى الفلسفة السفسطائية . ويعتبر رسل الفيلسوف اليوناني بروتاغورس مؤسس الفلسفة البراجماتية[1] فالدعوة إلى الاعتماد على التجريب ليست من العلم في شيء ، وإنما هي اتجاه فلسفي يهدف إلى إخضاع الإنسان ومشاعره لسلطان الطريقة العلمية .

٢ ــ طبيعة الحقائق : إن التسليم بعالمية طريقة التجريب يعني رفض الحقائق التي لا تخضع للتجريب . ومن أهم مقومات الفلسفة البراغماتية أن المشاعر الفردية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند بناء أية نظرية تربوية . ولذا

---

1 – Russell: **Wisdom of the West,** p. 47.

فإنه من المستحيل الوصول إلى الحقائق الأزلية[1] . ليس هـذا وحسـب ، بـل إن البراغماتية لا تسلم بوجود الحقائق المتصلة بالحياة العادية . فالبراغماتية سـارت على طريقة السفسطائيـين في معالجة موضوع الحقائق وهم يرون أن الخبرة هـي التي تثبت صحة أو عدم صحة ما يواجهه المرء . فالسفسطائيون يرون أن الإنسان معيار الأشياء ، وكل رأي يحمله أي إنسان يعتبر صحيحاً بالنسبة إليه ولا يعتبـر بالضرورة صحيحاً عند الآخرين[2] ، أما وليم جيمس الأميريكي ــ وهو أحد دعاة البراغماتية في أوائل هذا القرن ــ فيرى أن الحقيقة هـي مـا تـؤدي إلى نتـائج مثمرة ، ويشاطره ديوي ــ حسبما يقول رسل ــ هـذا الـرأي . وعليـه فـإن المرء يسلم بوجود إله إذا كان ذلك يؤدي إلى سعادته ، فهو يؤمن لأنه يشعر بـالسعادة وإذا كانت هذه هي التي تحكم على الخبرة فما هو المعيار الذي يجعلنا نقول إن نتائج هذه الخبرة سارة أو غير سارة ؟ ما من شك في أنَّ المعيار يجب أن يـكون خارج الخبرة . فالحقيقة ليست كذلك بسبب نتائجها بل لأنها حقيقة[3] .

٣ ــ الموقف من الماضي : تؤكد فلسفة الخبرة على التجديد أكبر بكثير من تأكيدها على الماضي ، ولذا فإن التعليم عن طريق الخبرة لا يهتم بدراسة الماضي اهتماماً كافياً . وما من شك في أن إهمال ديـوي للمـاضي أدّى إلى تـركه جـانباً المعتقدات الدينية وفكرة الإيمان بوجود الله[4] وعندما تـؤكد التـربية على الجـديد والخبرات الجديدة فإنها تغلق الباب أمام العناصر الثقافية الموروثة .

٤ ــ غموض الهدف : يعتبر ديوي أن التربية هي بالخبرة وإلى الخبـرة[5] . إنه يعتبرها وسيلة وهدفاً في آن واحد . ولعل عدم تسليمه بوجود هـدف واضـح محدد يعود إلى رفضه التسليم بوجود حقائق ثابتة . وإذا كنا نسلم بـوجود صـلة

1 – Curtis: **A Short History of Educational Ideas,** p. 417.

2 – Russel: **Wisdom of the West pp. 46 - 47.**

3 – Brubacher: **Modern Philosophies of Education,** p. 167.

4 – Curtis: **Op. cit.** p. 473.

5 – **Experience and Education,** p. 29.

وثيقة بين الوسيلة والهدف إلا أنه يصعب قبول الرأي القائل بأنهما أمر واحد .

من خلال التحليل السابق نخرج بنتيجة واضحة وهي أن مفهوم الخبرة غير حيادي وجذوره تضرب في أعماق الفلسفة السفسطائية التي تعتبر الإنسان معيار كل شيء . ويبدو من نافلة القول أن قبول هذا المفهوم يعني رفض أي هدف ثابت للتربية . فأهل التربية عن طريق الخبرة لا يعقل أن يعتبروا العبودية لله هدفاً لهم وإلا اعتبروا جاهلين لما يؤمنون به . كما أن التعليم عن طريق الخبرة يؤدي إلى سلخ المعرفة الخالدة التي وردت في الكتاب والسنة من محتوى المنهاج التربوي . لهذا كله فإن المربِّي المسلم يرفض هذا المفهوم من أساسه وإن كان يشجع الخبرة في حد ذاتها لأنه يصطدم مع التصور الإنساني لطبيعة الإنسان والمعرفة . وقد رأينا في الصفحات الماضية كيف أن بعض المؤلفين الذين فتنوا بالخبرة يرفضون البحث في عالم غير هذا العالم ويقبلون اعتبار الدين نابعاً من أفكار البشر !!!

وقد يظن البعض خطأً أن رفضنا للمفهوم السابق للخبرة يعني الإعراض في المدارس عن هذا النهج والتقليل من أهميته . وقد سبق أوضحنا أن لا اعتراض على مبدأ التجريب بل على الاتجاه الفلسفي المصاحب لمبدأ التجريب في الغرب ، وعليه فإن مدارسنا لا تستطيع إهمال الجانب التجريبي ، ولكنها تضعه في مكانه الصحيح . وتهتم المدرسة كذلك بالحقائق الخالدة التي يمتاز بها الإسلام ، وعليه يمكن تعريف المنهاج بأنه :

الحقائق الخالدة المستمدة من الكتاب والسنة والخاصة بالإله والرسل وبجميع الأمور الغيبية وجميع المعارف والأنشطة التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها بقصد إيصال كل متعلم إلى كماله الإنساني بإقراره بالعبودية لله سبحانه وتعالى .

ومن مزايا هذا التعريف أنه يخضع الخبرة والأنشطة التي تقوم بها المدرسة للحقائق الخالدة . وإذا كانت الخبرة عند ديوي هي الوسيلة والهدف ، فهي

عندنا وسيلة موصلة إلى هدف هام ألا وهو تنمية ما لدى المتعلم من طاقات . وإذا كان يتعذر على المدرسة إيصال كل متعلم إلى كماله الإنساني إلا أنها تبذل قصارى جهدها للعناية بالناحية الإيمانية والعقلية والجسمية والنفسية . فشمولية الهدف هنا أكبر مما هي عليه في المنهاج الغربي الحديث نظراً لإهمال الجانب الإيماني في تربيتهم ، وحيث أن التأكيد على الكمال الإنساني كهدف تربوي عام لا يعني مجرد الاهتمام بكل جانب من جوانب النفس الإنسانية بل يعني أيضاً الاهتمام بها بالقدر الكافي فإن المنهاج الإسلامي يمتاز كذلك بالتوازن ، ويقصد بالتوازن هنا رعاية كل من الجوانب المتعددة بالقدر الذي يحتاجه . وأخيراً فإن ربط جميع عناصر المنهاج بالعبودية لله تعالى يصهرها في بوتقة واحدة ويزيل أي تنافر بين مختلف الأنشطة والمقررات التي يتكوّن منها المنهاج .

٦ ــ الخلاصة

ناقشنا في الصفحات الماضية تعريفات عديدة للمنهاج بعضها ينتمي إلى ما أطلق عليه المفهوم التقليدي وبعضها ينتمي إلى زمرة المفهوم الشامل للمنهاج .

وقد بَيَّنَّا قصور التعريفات جميعها وأوضحنا أن المصطلحات المستخدمة في التعريفات مثل **قديم** ، **تقليدي** ، **شامل** ، **خبرة** مصطلحات غير حيادية لأنها تستند إلى أطر ثقافية غربية .

وقد لاحظنا أن أهل الاختصاص في البلاد العربية في ميدان المناهج يميلون إلى تقليد الكتّاب الغربيين دونما تمحيص . فهم في الوقت الذي يوجهون فيه سهامهم إلى المنهاج القديم بدعوى أنه يقوم على التقليد يقومون بتقليد غيرهم . ولعمري أن الذي يقتدي بالآباء ــ خاصة في الخصال الحميدة ــ خير ممن يقلد فكر الغربيين المنحرف . ولقد أكدنا على ضرورة إخضاع الخبرة التي تنظمها المدرسة للمعارف الخالدة المستقاة من الكتاب والسنة وإلا نكون كمن يضع العربة أمام الحصان .

٧ ـ مصادر الفصل الأول

١ ـ **القرآن الكريم .**

٢ ـ ابن جماعة ، بدر الدين إبراهيم بن سعد الله الكناني **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم** . دار الكتب العلمية ، ١٣٥٤ هـ ، ٢٣٦ ص .

٣ ـ أحمد شلبي .
التربية الإسلامية : نظمها ـ فلسفتها ـ تاريخها . ط ٦ . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٨ م ، ٤٤٢ ص .

٤ ـ أحمد شلبي .
تاريخ المناهج الإسلامية . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٨ م ، ١١٢ ص .

٥ ـ جامعة أم القرى ـ المركز العالمي للتعليم الإسلامي .
توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع . مكة المكرمة : ١٤٠٣ هـ (١٩٨٣ م) ، ١٩٥ ص .

٦ ـ حلمي الوكيل .
أسس بناء المناهج وتنظيماتها . تأليف حلمي الوكيل ومحمد أمين مفتي . القاهرة : مطبعة حسان ، ١٩٨٢ م ، ٥١٠ ص .

٧ ـ دوترنز ، روبرت .
منهج المدرسة الابتدائية / تعريب نجيب بدوي وحامد عمار . القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٦٥ م ، ٤٠٨ ص .

٨ ـ ديوي ، جون .
الخبرة والتربية / تعريب محمد رفعت رمضان ونجيب إسكندر . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٦ م ، ١٢١ ص .

٩ ــ ديوي ، جون .
الديمقراطية والتربية / تعريب متى عقراوي وزكريا ميخائيل .
القاهرة : مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٦ م ، ٣٧٢ ص .

١٠ ــ الشاطبي ، إبراهيم بن موسى الغرناطي .
الموافقات في أصول الأحكام . بيروت : دار الفكر ، د. ت . ، أربعة أجزاء .

١١ ــ صبحي القاضي .
عضو هيئة التدريس الجامعي : إعداده ــ مسئولياته ــ مشكلاته .
مكة المكرمة : ١٩٨٣ م ، جامعة أم القرى ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، سلسلة الدراسات والبحوث التربوية ، الكتاب التاسع ، ص ٤٣ ــ ٧٦ .

١٢ ــ ابن عبد البر ، أبو عمر يوسف بن عبد البر القرطبي .
جامع بيان العلم وفضله . بيروت : دار الفكر ، د. ت. جزءان .

١٣ ــ عبد اللطيف فؤاد .
المناهج : أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها . ط ٤ ، القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٧٥ م ، ٦٥٥ ص .

١٤ ــ علي عثمان .
« التيارات التربوية الحديثة في ضوء التقاليد التربوية الإسلامية » نشر في **التربية الإسلامية أمام التحديات** . سلسلة مؤتمر التربية الإسلامية المنعقد في بيروت من ١٠ ــ ١٦ جمادى الأولى ١٤٠١ هـ (الموافق ١٥ ــ ٢١ آذار ١٩٨١ م) ، الكتاب الثالث ، ص ١١ ــ ٨١ .

١٥ ــ الغزالي ، أبو حامد محمد .
المنقذ من الضلال . ط ٨ / تحقيق عبد الحليم محمود ، القاهرة : دار الكتب الحديثة ، ١٩٧٤ م ، ٤١٠ ص .

١٦ ــ فرنسيس عبد النور .
التربية والمناهج . القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ١٩٧٨ م ، ٤١٥ ص .

١٧ ــ فريد نجار .
قاموس التربية وعلم النفس التربوي / إعداد فريد نجار وآخرون ، بيروت : الجامعة الأمريكية ، ١٩٠٦ م ، ٢٨٦ ص .

١٨ ــ محمد صلاح الدين مجاور .
المنهج المدرسي : أسسه وتطبيقاته التربوية . ط ٤ / تأليف محمد صلاح الدين مجاور وفتحي عبد المقصود الديب ، بيروت : دار القلم ، ١٩٧٧ م ، ٥٧٧ ص .

١٩ ــ محمد علي الصابوني .
صفوة التفاسير . بيروت : دار القرآن الكريم ، ١٤٠٢ هـ (١٩٨١ م) ، ثلاثة مجلدات .

٢٠ ــ محمد عزت عبد الموجود .
أساسيات المنهج وتنظيماته / تأليف محمد عزت عبد الموجود وفتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة وعلي أحمد مدكور ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١ م ، ٣١٠ ص .

٢١ ــ محمد فاضل الجمالي .
تربية الإنسان الجديد . تونس : الشركة التونسية للتوزيع ، ١٩٦٧ م ، ٣٠٩ ص .

٢٢ ــ محمد ناصر .
الفكر التربوي العربي الإسلامي / قراءات اختارها محمد ناصر ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٧ م ، ٤٨٥ ص .

٢٣ ـ محمد المبارك .
«نظام التعليم الإسلامي الموروث» بحث غير منشور قُدِّمَ للمؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي الذي عقد في مكة المكرمة عام ١٣٩٧ هـ (١٩٧٧ م) ، ٢٦ ص .

٢٤ ـ يحيى هندام .
المناهج : أسسها ـ تخطيطها ـ تقويمها . ط ٣ ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨ م ، ٢٦٤ ص .

25 – Archambault, R. (Editor)
Philosophical Analysis and Education. London: Routledge and Kegan Paul, 1972. 212 p.

26 – Brubacher, J.
Modern Philosophies of Education. 4th edition. McGraw-Hill Book Company, 1969 – 393 p.

27 – Curtis, S.J.
A short History of Educational Ideas. S.J. Curtis and M.E.A.Boutwood. – Slough: University Tutorial Press, 1977. 685 p.

28 – Dewey, J.
Experience and Education. London: Collier MacMillan Publishers, 1963. 91 p.

29 – Russell, B.
Wisdom of the West. London: MacDonald, 1960. 320 p.

الفصل الثاني

موقع الفلسفة في المنهاج التربوي

١ ـ طبيعة الفلسفة
٢ ـ فلسفة التربية
٣ ـ نقد الفلسفة
٤ ـ نقد فلسفة التربية
٥ ـ الخلاصة
٦ ـ مصادر الفصل

يسلم أهل الاختصاص في ميدان المناهج التربوية بوجود صلة وثيقة بين الفلسفة وبين المناهج التربوية.، ولذا قلّ أن تجد كتاباً في أسس المناهج يخلو من فصل يعالج فيه الأساس الفلسفي للمنهاج . ونحن إذ نشك في صحة هذه المسلمة سوف نناقش طبيعة الفلسفة أولا إذ أن موقف من يعالج الأساس الفلسفي للمنهاج دون التعرف على حقيقة الفلسفة كموقف من ينقش على الماء . وبعد التعرف على حقيقة الفلسفة سوف نحاول تقويم أي دور يمكن أن تقوم به في ميدان التربية .

لقد فطر الإنسان على حب معرفة تكوين جسمه والطريقة التي يتصرف بها . فكل إنسان عاقل يحس بذاته ويحس بالحياة تدب في أرجاء نفسه . وتقوده ملاحظاته اليومية إلى أنه كائن يختلف عن غيره من المخلوقات . والإنسان يشاهد غيره من البشر يرحلون من هذا العالم إلى عالم آخر . وهو أيضاً يحاول التعرف على أسرار هذا الكون الرحب الذي يعيش فيه . فالإنسان يحاول الإجابة على أسئلة عدة تتعلق بذاته وبالكون وبالحياة . وتفكيره في هذه الأمور الثلاثة أمر ملازم لوجوده . ولقد أوضح خالق الإنسان وموجد الحياة ومدبر أسرار الكون سبحانه وتعالى حقيقة كل من هذه الأمور وحدَّد الأطر التي يمكن أن يدور تفكير الإنسان داخلها . ولكن فريقاً من الناس أبى إلا أن يسمح لنفسه محاولة الإجابة على هذه الأسئلة بطريقته الخاصة وأطلق لعقله العنان للبحث في كل الأمور .

١ ـ طبيعة الفلسفة

إن كلمة **فلسفة** مشتقة من اليونانية وأصلها لفظتان هما : **فيليا** ومعناها الحب **وصوفيا** ومعناها الحكمة[1] . وهذه اللفظة تطلق للدلالة على معان عديدة . فهناك من يعرفها بأنها العلم بحقائق الأشياء والعمل بما هو أصلح[2] . وجاء في معجم لالاند Laland أن الفلسفة مفهوم جامع للكون والأشياء من حيث شمولها الكوني . ويرى ابن رشد أنها النظر في الموجودات نظراً يقوم على البرهان[3] . فالفيلسوف ــ عند ابن رشد ــ قادر على استنباط المجهول من المعلوم عن طريق القياس . وقد يصعب علينا حصر التعريفات التي جاء بها الفلاسفة نظراً لتباين فهمهم لها . ويؤكد هذه الحقيقة توفيق الطويل إذ يقول :

« وظلت الفلسفة عند المحدثين تحمل طابعاً فردياً ، وبقيت مذاهبها مجرد وجهات نظر تحمل شارة أصحابها . فكانت الفلسفة عند **لوك** تحليلاً نقدياً للعقل البشري . وتحولت عند **باركلي ودافيد هيوم** إلى بحث في الطبيعة البشرية . وأضحت عند **كوندياك** دراسة للإحساس وتحليله . . وأدخل **وولف** في نطاقها علم الطبيعة مع علم النفس التجريبي واعتبر **كومت وسبنسر** علم الاجتماع جزءاً من الفلسفة . . . إلى آخره ما نراه من خلافات بين المحدثين من الفلاسفة في تصورهم لمعنى الفلسفة وفهمهم لفروعها[4] » .

ولما كانت الفلسفة الإغريقية من نتاج العقل الإنساني فقد وجدت صعوبة في أن تجد لها مكانة مرموقة في الديار الإسلامية . وقد بذلت محاولات عدة

---

(١) فينكس : **فلسفة التربية** ، ص ٢٧ .

(٢) جميل صليبا : **المعجم الفلسفي** ، المجلد الثاني ، ص ١٦٠ .

(٣) محمد عاطف العراقي : **النزعة العقلية عند ابن رشد** ، ص ٢٧٢ .

(٤) **أسس الفلسفة** ، ص ٣٨ .

للتوفيق بين الفلسفة والشريعة الإسلامية . وكان ابن رشد من الرواد الأوائل الذين حاولوا تجميل صورة الفلسفة الإغريقية . وهو يعتقد جازماً أن الشريعة توجب التفلسف . فالقرآن الكريم يحث على التفكير في كل ما يحيط بالإنسان من عوالم وأن انحراف بعض من سلكوا دروب الفلسفة ليس بالمبرر الكافي للتخلي عنها ، إذ لا يختلف حال من يفعل ذلك عن الذي يمنع شرب الماء لأن أحد الناس قد شرق ومات عندما شرب ماءً بارداً . يقول ابن رشد في هذا الصدد :

« وإذا كانت الشريعة حقًّا داعية إلى النظر المؤدي إلى معرفة الحق ، فإنّا معشر المسلمين نعلم على القطع أنه لا يؤدي النظر البرهاني إلى مخالفة ما ورد به الشرع . فإن الحق لا يضاد الحق بل يوافقه ويشهد له . وإذا كان هذا هكذا فإنْ أدّى النظر البرهاني إلى نحو ما من المعرفة بوجود ما فلا يخلو ذلك الوجود أن يكون قد سُكِت عنه في الشرع أو عُرِف به . فإن كان مما سكت عنه فلا تعارض هنالك . وهو بمنزلة ما سكت عنه من الأحكام ، فاستنبطها الفقيه بالقياس الشرعي . وإن كانت الشريعة نطقت به فلا يخلو ظاهر النطق أن يكون موافقاً لما أدّى إليه البرهان فيه أو مخالفاً . فإن كان موافقاً فلا قول هنالك . وإن كان مخالفاً طلب هنالك تأويله »[1] .

فالمنهج الذي سار عليه ابن رشد للتوفيق بين الشريعة والفلسفة هو التأويل أي فهم الآيات القرآنية بطريقة لا تعارض الفلسفة . وذهب به حماسة لمبدأ التأويل لدرجة أنه كان يرى أن هناك نصوصاً يجب على أهل البرهان تأويلها إذ أن حملهم لها على المعنى الظاهري كفر[2] . ولذا نراه يعيب على الغزالي عرضه

(١) **فصل المقال** ، ص ٣٥ .

(٢) محمد يوسف موسى : **بين الدين والفلسفة** ، ص ١٠٠ .

الآراء الفلسفية على عامة الناس ناسياً أو متناسياً أنه فعل الشيء ذاته عندما تعرض للرد على الغزالي مدافعاً عن الفلسفة .

ولم تعدم المحاولات التوفيقية بين الشريعة والفلسفة أنصاراً في العصر الحديث فهذا محمد يوسف موسى يؤكد على التشابه بين الشريعة والفلسفة . ويبدو التشابه بينهما في طريقة طرح الموضوع إذ لا لبس ولا غموض في أسلوب أي منهما . ثم إن الأسلوب القرآني يُسَهِّل على الإنسان عملية التفكير ، ولا شك في أن عدم انتهاء الآيات بقافية يتيح للمرء التفكير فيما يقرأ . ليس هذا وحسب ، بل إن القرآن يمهد لعملية التفلسف . فالقرآن الكريم لم يحدد في بعض الأحايين المقصود من المصطلحات التي استخدمها مثل **السماء والمادة** التي خلقت منها الأرض . لقد أثار القرآن فكر الإنسان وعقله بأن وجهه للاهتمام بهذه الأمور وترك له الباب مفتوحاً لمعالجتها على طريقته . ولا يشك محمد يوسف موسى في صحة النتائج التي يتوصل إليها العقل نظراً لأن القرآن لم يتضمن أصلاً جواباً محدداً لمثل هذه الموضوعات التي أشار إليها بصورة مجملة . وفوق هذا فإن القرآن يمهد للفلسفة لاشتماله على بعض الأصول النظرية في المعرفة . وما على الفلسفة ــ في هذه الحال ــ إلا أن تَبْني على تلك الأصول لتعلي البنيان[1] .

والفلسفة بالمفهوم الذي أشرنا إليه تهدف في نهاية الأمر إلى معرفة من نوع ما . وما دام الفيلسوف يعمل عقله في القضايا الرئيسة التي تواجه الإنسان فإنه ولا شك قادر على إمدادنا بحلول لتلك المشاكل . إنه يقدم لنا لوناً من ألوان المعرفة . وحيث أن الفيلسوف يشغل نفسه بالأفكار الأساسية فإن المعرفة التي تقدمها الفلسفة قد تكون أرقى من غيرها من المعارف . والفيلسوف الذي يقدم لنا المعرفة يسير وفق نهج خاص . فالفلسفة ــ علاوة على كونها نوعاً من أنواع

---

(١) **القرآن والفلسفة** ، ص ٥٢ .

المعرفة ــ طريقة من طرق اكتساب المعرفة . إنها ذات محتوى ونهج . والفلسفة ليست كلاماً عابثاً بل ذات أهداف محددة . وهذا لا يعني أن جميع الفلاسفة يرومون تحقيق الهدف ذاته ، فقد يتفلسف أحدهم ليرضي دوافعه الذاتية ويشبع ميله إلى حب الاستطلاع بينما يهدف آخر إلى تقديم الحلول للمشكلات التي تواجه الإنسانية[1] .

ولا شك في أن الفلاسفة الذين ظهروا في ديار الإسلام والذين يعتقدون بوجود صلة وثيقة بين القرآن والفلسفة ينتمون إلى الفئة الأخيرة ، إذ ما دام القرآن الذي أنزل لهداية الناس أجمعين يؤكد على هدف محدد فلا يعقل أن تخالفه الفلسفة في هذا المجال . والفلسفة التي تسعى إلى تقديم الحلول للمشكلات الأساسية تتصف بصفات عدة ، منها **الشمول** . فالفلسفة الجادة لا تسعى إلى البحث في العناصر الجزئية بل تتناول المفاهيم التي تتصل بالعمومية مثل العقل والمادة وما إلى ذلك . والفيلسوف عندما يبحث في هذه القضايا الخطيرة لا يأخذ الأمور على عِلّاتها ، بل يغوص إلى الأعماق وينظر إلى ما يتناوله نظرةً فاحصة . وهو يدرك أن الأشياء ليست في حقيقتها كما تبدو ، لذا يحاول النفاذ إلى لب الموضوع . ولا يصل إلى هذا الحال إلا من كان متصفاً ببصيرة ثاقبة وبنظرة تأملية[2] . وإذا أخذنا هذه المواصفات بعين الاعتبار فإن الفيلسوف ليس بالشخص العادي ، إنه إنسان يتمتع بخصال عدة . ولا شك في أن امتلاك الإنسان لقدرات عقلية عالية من أهم الخصال التي تؤهله للانتماء إلى طبقة الفلاسفة . ولقد أوضح أفلاطون في جمهوريته المكانة العلية التي يحتلها هؤلاء .

وحديثاً ظهر اتجاه في الفلسفة يؤكد على أنها ليست مجموعة من المعارف أو

---

(١) فينكس : **فلسفة التربية** ، ص ٣٢ ــ ٣٣ .

(٢) المصدر السابق ، ص ٢٨ ــ ٣٩

طريقة من طرق الحصول على المعرفة . فالفلسفة لا تعدو كونها طريقة من طرق النظر إلى المعارف الموجودة فعلاً . وهذا الاتجاه الجديد هو الذي يعرف **بالفلسفة التحليلية** . والفلسفة التحليلية ليست بالعلم التأملي الذي يسعى للإجابة على الأسئلة المتصلة بالحقائق الثابتة ، كما أنها لا تبحث في القيم الخلقية التي تسود المجتمع وتعمل التربية على غرسها . إنها ليست أكثر من محاولة لمعرفة ما الذي نقصده من قولنا **قضية خلقية** أو ما إلى ذلك[1] . ويوضح مور Moore طبيعة العمل الفلسفي الجديد بقوله : يمكن تشبيه العملية التربوية ببناية مكونة من عدة أدوار . ففي الدور الأرضي توجد الممارسات التربوية التي يشترك فيها كل من المعلمين والطلاب والجهاز الإداري بينما تقع في الدور الأول النظرية التربوية التي ترشد وتوجه تلك النشاطات والممارسات . أما الدور الثاني فمحجوز لفلسفة التربية التي تعني بإيضاح ما يجرى في كل من الدور الأرضي والدور الأول . إنها تحلل المفاهيم المستخدمة مثل **تربية** ، **تعليم** وتحدد المعنى الدقيق لها[2] .

ويرى أنصار الفلسفة التحليلية أن العملية التربوية مجال خصب لنشاطاتهم . وهم يعللون ذلك بقولهم أن التربية ليست بالعلم المستقل ، وإنما تأخذ مفاهيمها ومصطلحاتها من علوم أخرى عديدة مثل علم النفس التربوي وعلم الاجتماع وغيرهما . وربما استخدم المربون مصطلحاً بمعنى يغاير استخدامه في موضعه الأصلي . ولذا فإن الفلاسفة التحليليين يعتقدون أنهم يستطيعون تقديم إسهام كبير في الميدان التربوي لأنهم معنيون بوضوح المعنى ودقته . فالفلسفة ـ في رأيهم ـ تهدف إلى إيضاح المعاني ، وهذا قد يتطلب إعادة بناء التراكيب اللغوية . ولنفترض أن التربية تنص على أن هدفها هو أن

1 – Hirst: **Knowledge and the Curriculum**, p.197.

2 – Abdullah: **Educational Theory**, pp.38-39.

يعرف المُتَعَلِّمُ خصائص الماء . ففيلسوف التربية يرى أن هذا الهدف غير واضح تماماً . فقد يعني أن يعرف القيام بنشاط ذاتي بحيث يختبر المتعلم بنفسه خصائص الماء . فالمعرفة هنا تشتمل على النشاط . وقد يعني كذلك امتلاك المتعلم معلومات عن خصائص الماء من خلال القراءة . وفيلسوف التربية لا يصدر حكماً على أفضلية أي من المعنيين ولكنه يوضح الأمر ويترك قضية الحكم للمربي .

والفلسفة التحليلية لا تكتفي بتحليل الكلمات أو المفاهيم وإنما تهتم كذلك بالمسلمات أو الفرضيات التي تنطوي عليها بعض العبارات . فإذا وجد فيلسوف التربية العبارة التالية « لكي يتقدم التلميذ فإنه لا بد وأن يتمتع بإرادة قوية » فإنه يحاول معرفة ما تنطوي عليه من مسلمات . وهذه العبارة تدعو إلى التقدم في التحصيل مما يعني أن التربية تشجع التنافس بين طلابها . ويحاول الفيلسوف التعرف على خصائص التنافس فيوضح مزاياه ومثالبه . أما الإشارة إلى الإرادة القوية فإنها تسلم بوجود شخصية للمتعلم وأن الإرادة أحد مكوناتها . ثم إن كلمة إرادة ذاتها تحتاج إلى إيضاح . وربما يصبح المعنى أكثر وضوحاً عند تبيان الفرق في السلوك بين من عنده إرادة قوية وبين من يفتقر إليها .

هذا وقد رحّب التربويون بهذا النوع من الفلسفة لأنها خلصت نفسها من المتاهاتِ التي ضاع فيها الفلاسفة الذين ظنوا أن لهم الحق في إصدار الحكم على كل شيء . ويكفي الفلسفة التحليلية أنها رفضت النتاج الفلسفي الذي اعتبرته ضرباً من الشطحات الخيالية . وعندما قصرت الفلسفة جهودها على التحليل فإنها أكدت على رفضها اعتبار الفلسفة عقيدة[1] .

٢ ــ فلسفة التربية

تبدو الصلة وثيقة بين الفلسفة وفلسفة التربية باعتبار أن كلًّا منهما ينطوي

---

(١) بشير التوم : **ما هي فلسفة التربية** ، ص ٨ .

على تفلسف من نوع معيّن . وهناك من يعتقد أن جوهر فلسفة التربية يكمن في تطبيق الفلسفة واستخدامها في الميدان التربوي . ففيلسوف التربية بهذا المعنى يقيم جسراً متيناً بين الفلسفة والتربية ، ويحمل معه عند اجتياز الجسر إلى الطرف الآخر ما لديه من معايير وقيم وطريقة تفكير . ففلسفة التربية هي باختصار الجانب التطبيقي للفلسفة العامة في ميدان التربية[1] . ومن وجهة النظر هذه يصبح من وظائف الفيلسوف التربوي تطبيق مبادئ الفلسفة المثالية أو الواقعية أو البراغماتية أو ما إلى ذلك على التربية . ولذا فإن من ينظر في أسماء مدارس فلسفة التربية يجد أنها ذات المدارس الفكرية التي يتحدث عنها الفلاسفة . فهناك فلسفة مثالية عامة وهناك أيضاً فلسفة مثالية في التربية وهكذا .

ولا يخلو النظر إلى فلسفة التربية على هذه الصورة من قصور . فالفلسفة ـ كما يرى البعض ـ منعزلة عن الحياة . ومن هنا فإن تطبيقها على التربية قد ينجم عنه نقل عدوى العزلة إلى التربية التي تقوم على وشائج قوية بين المجتمع والقائمين على العملية التربوية . ثم إن الفلسفة فكر نظري بينما التربية ممارسات واقعية . لهذا كله يُخْشَى أن لا يدرك الفلاسفة حقيقة المشكلات التي تهتم بها التربية[2] . ولعل هذا هو الذي حدا بالبعض إلى ضرورة تركيز فيلسوف التربية على المشكلات التربوية . فوجهة النظر هذه لا تلغي دور الفلسفة في التربية ولكنها تجعل من التربية لا الفلسفة نقطة البداية .

وهناك من لا يفصل بين الفلسفة والتربية ، فلا جدران ولا حواجز تفصل بينهما لأنهما وجهان لعملة واحدة . فرجال التربية ـ كما يرى ديوي ـ هم رجال الفلسفة . ويعزز وجهة نظره بسند تاريخي ، فأفلاطون وروسو ورسل

---

(١) الشيباني : من أسس التربية الإسلامية ، ص ٢٤ .

2 - Archambault: **Philosophical Analysis and Education**, p.27.

وهوايتهد هم ــ على سبيل المثال لا الحصر ــ فلاسفة ومربون في آن واحد . ولذا يخلص ديوي إلى القول :

« فليست فلسفة التربية إذن تطبيقاً خارجياً لأفكار محضرة على عمل ذي أهداف وأصول مختلفة عنها تمام الإختلاف ، ولكنها صوغ صريح للمشاكل التي تعرض لنا حينما نريد تكوين العادات العقلية والخلقية المثلى من وجهة نظر ما في الحياة الاجتماعية المعاصرة من صعاب وأذى ، فأشد التعاريف نفاذاً إلى معنى الفلسفة هو أنها نظرية للتربية من حيث نواحيها وخططها العامة »[1] .

ويذهب صالح عبد العزيز إلى الاتجاه ذاته عندما يؤكد على أن الفلسفة هي الجانب النظري والتربية هي الجانب العملي[2] . ويرى أنصار هذا الاتجاه أن التربية تكبح جماح الفلاسفة وتمنعهم من الابتعاد عن المشكلات الواقعية . إنها المعمل الذي تختبر فيه الآراء الفلسفية . ولذا فإن كلًّا من الفلسفة والتربية يؤثر في الآخر ويتأثّر به .

وإذا ما انتقلنا إلى البحث في المصادر التي تستقي منها فلسفة التربية مادتها وطرائقها نجد أن فلاسفة التربية ينهلون من مصادر مختلفة . ففلسفة التربية في الغرب مستمدة في معظمها من النتاج الفلسفي[3] . وهذا الواقع ينطبق على بعض من يكتبون عن فلسفة التربية في البلاد العربية . ذلك أنهم يترجمون ما في بطون فلسفة التربية الغربية دونما أدنى تمحيص أو تعليق وكأنهم يفترضون أن الأخذ بما يكتبون عنه أمر مسلم لا يرقى إليه أدنى شك . وما أكثر الذين يكيلون المديح للفلسفة التربوية التقدمية التي تزعمها جون ديوي مع أنها تتعارض مع

---

(١) **الديمقراطية والتربية** ، ص ٣٣٨ .

(٢) **تطور النظرية التربوية** ، ص ١٧ ــ ١٨ .

(٣) بشير التوم : **ما هي فلسفة التربية** ، ص ٢٠ .

عقيدتنا في الصميم . وسوف نعرض بعد قليل نماذج لبعض المفاهيم الدخيلة التي تروج لها كتب المناهج .

ونجد من بين الفلاسفة التربويين في بلادنا العربية من لا يعتبر الفلسفة المصدر الوحيد للفلسفة التربوية . وربما كان محمد فاضل الجمالي خير من يمثل هذا الاتجاه أنه رجل تربوي يؤمن برسالة الإسلام الخالدة . ولكنه في الوقت نفسه لا يرى بأساً في أن يأخذ آراءه من فلسفة ديوي . ففي كتابه **تربية الإنسان الجديد** كرّس صفحة للاعتراف بجميل من تأثر بهم وآخذ عنهم . ومما جاء في تلك الصفحة :

« ... ومع ذلك فلا بد لي من الاعتراف بأنني استقيت ما استطعت من منابع رئيسية خمسة :
المنبع الأول هو القرآن الكريم .
المنبع الثاني هو العديد من كتابات الفيلسوف الذي نشأت على فلسفته التربوية أعنى به جون ديوي وكتابات تلاميذه وفي مقدمتهم أستاذي وليم كلبا ترك »[1] .

والجمالي لا يجد تعارضاً بين القرآن الكريم والفلسفة اليونانية أو غيرها من الفلسفات ، وبما أن المسلمين استطاعوا استيعاب الحضارات المعاصرة لهم فإن المسلم لا يَنْفُرُ من الثقافات الأخرى . ويصف الجمالي الفلسفة التربوية التي يدعو إليها بأنها : « فلسفة التوحيد والشمول والتطور . وهي فلسفة إنسانية جديدة »[2] .

أما التيار الثالث فيَعَوِّلُ بصورة رئيسية على المصادر الإسلامية . فالشيباني يميز بين المصدر الأساسي للفلسفة التربوية وبين المصادر الثانوية . فالمصادر

---

(١) ص ١٥ .

(٢) تربية الإنسان الجديد ، ص ١٣ .

الأساسية عنده هي الكتاب والسنة والقياس والإجماع . أما المصادر الثانوية أو الفرعية فعديدة منها نتائج الدراسات والأبحاث المتصلة بسلوك الإنسان والتعليم الإنساني وخبرات الأمم السابقة والمعاصرة شريطة أن نقيس ما نأخذه بالميزان الحق[1] . وربما كان بشير التوم أكثر الذين قرأت لهم صفاء في المصدر ووضوحاً في الفكر . وهو عندما يبحث في مجالات فلسفة التربية يؤكد على ضرورة تشبع كل منها بالمصدر الإسلامي الصافي . وفلسفة التربية التي تهتم بدراسة الإنسان وعلاقته بالكون ورب العالمين تشترط أن يكون تأملنا منطلقاً من مبادئ القرآن الكريم . ثم إن بناء نظرية المعرفة التي تشكل مجالا آخر لفلسفة التربية ترتكز في أساسها على التصور القرآني ، وكذلك الحال بالنسبة للنظرية الأخلاقية وجميع المشاكل التربوية التي يتعامل معها فيلسوف التربية مثل مكانه الحرية في التربية وسلطة المعلم[2] .

والوظائف التي تقوم بها فلسفة التربية تختلف باختلاف النظرة إلى طبيعتها ومصادرها ، فالفلسفة التحليلية تحصر نفسها في تحليل العبارات والمصطلحات التي تستخدمها التربية والتعرف على المفاهيم والمسلمات التي تنطوي عليها تلك العبارات . لكن فلاسفة التربية الذين يرفضون وجهة نظر الفلسفة التحليلية يرون أن فلسفة التربية تقوم بوظائف عديدة منها تفسير حقائق العلوم . فالعلماء في كل ميدان من ميادين المعرفة يتوصلون إلى حقائق جديدة . فقد اكتشف هؤلاء على سبيل المثال حقائق عن الطاقة الذرية . وهم يكتفون بهذا الحد ولا يتجاوزونه . وأما فيلسوف التربية فيتناول تلك الحقائق ويوضح صلتها بالسلوك الإنساني وأثرها عليه . فالعالم يخترع وأما الفيلسوف فيبين الحسنات والمآخذ[3] .

---

(١) من أسس التربية الإسلامية ، ص ٢٨ ــ ٣٢ .

(٢) ما هي فلسفة التربية ، ص ٢٣ ــ ٢٤ .

(٣) محمد لبيب النجيحي : مقدمة في فلسفة التربية ، ص ٣٣ .

وفيلسوف التربية لا يكتفي بتوضيح الآثار التي تتركها حقائق ميادين المعرفة المختلفة على السلوك الإنساني بل إنّه يقوم علاوة على ذلك بالعمل على إيجاد نظرة شاملة . إنه يربط بين الحقائق التي يتوصل إليها المؤرخ مع تلك التي يتوصل إليها عالم الاجتماع . فحقائق العلوم المختلفة متناثرة ، وفيلسوف التربية مؤهل لنظمها في عقد فريد . وعليه فإنه يمكن القول بأن فلسفة التربية تقوم بتوحيد المعرفة وإضفاء صفة الشمول عليها[1] . وربما ساعد فيلسوف التربية على ذلك بما يمتاز به من خصائص فريدة مثل النظرة الواسعة والتفكير المنظم والقدرة على الاستنتاج[2] .

وفلسفة التربية لها وظيفة ثالثة هي تعميق فهمنا للعملية التربوية . فهي تبصر المربين بالصراعات التي تدور في المجتمع . وهي معنيّة بدراسة الطبيعة الإنسانية التي تعتبر جوهر العملية التربوية . وفلسفة التربية مهتمة كذلك بصياغة الأهداف التربوية وإصدار الأحكام بشأنها . وقد يستطيع عالم النفس أو غيره وصف هدف معين يسعى الطلاب للوصول إليه ، كما أنه قد يكون قادراً على توضيح مدى النجاح في تحقيقه والأسباب التي تحول دون ذلك . لكنه غير مؤهل لإصدار حكم حول قيمة هذا الهدف . وفيلسوف التربية يستفيد من المعلومات التي يقدمها له الآخرون فهو يبدأ من حيث انتهى غيره[3] .

ومن الوظائف المهمة التي تقوم بها فلسفة التربية بناء النظرية التربوية . ويرى القائلون بهذا الرأي أن التربية لا تشكل علماً مستقلاً كما هو الحال في علم النفس والتاريخ وغيرهما . فالـمُرَبّي يأخذ الحقائق التي تهمه من أكثر من ميدان . وقد تكون الحقائق الوافدة من علم الاجتماع غير منسجمة مع حقائق

1 - Brubacher: **Modern Philosophies of Education**, p.313.

(٢) بشير التوم: **ما هي فلسفة التربية** ، ص ٣١ .

3 - Brubacher: **Op. cit.**, pp.315-316.

علم النفس وهلمّ جرّا . وعليه فإن بناء النظرية يتطلب إسهام أهل الاختصاص في العلوم التي تمد التربية بالحقائق . وحيث أنه يصعب التقاء هؤلاء وتكوين وجهة نظر واحدة موحدة فإن الحاجة تدعو فيلسوف التربية إلى القيام بهذه المهمة الشاقة[1] وحيث أن النظرية التربوية لا تكتفي بمجرد وصف الظواهر التربوية بل تصبو كذلك إلى وضع تفسير لها فإن فلسفة التربية مهتمة بإيجاد التفسيرات الملائمة لما يجرى في التربية .

والنظرية التربوية لا توضع لتظل حِبراً على وَرق ، بل لا بد من تحويل مبادئها إلى واقع عملي ملموس . وقد ينشأ تناقض بين النظرية والتطبيق . وهنا يُفْسَحُ المجال أمام فيلسوف التربية لإزالة التناقض القائم[2] . ويلجأ الفيلسوف التربوي الذي يصبو إلى إزالة هذا التناقض إلى وسائل شتى . فهو يجري الحوار بين الأفراد العديدين الذين لهم صلة بالموضوع وهو حاذق في طرح الأسئلة التي تلقي الأضواء على هذا الجانب أو ذاك . وفوق هذا وذاك فإنه يقوم بتحليل المفاهيم التي يجري الخلاف حولها . وهذه الوسائل المتعددة التي يستخدمها الفيلسوف التربوي تحقق له النجاح في مهمته التوفيقية بين الممارسات العملية والأفكار النظرية .

٣ ـ نقد الفلسفة

الفلسفة على العموم هي نتيجة تجارب أو تخيلات فردية لأفراد معينين عاشوا أو يعيشون في بيئة معينة . ومن هنا فإن الفلسفة تتأثر ولا شك بالبيئة التي تنبت فيها ، ولذا جاءت مثالية أفلاطون مغايرة لوجودية سارتر ولنفعية جون ديوي . أما القرآن الكريم فيزودنا بتصور شامل للكون والحياة مصدره رب العالمين الذي

---

1 - Archambault: **Op. cit.**, pp.20-23.

(٢) فينكس : **مصدر سابق** ، ص ٤٦ .

يعلم السر وأخفى . فالفرق واضح بَيِّنٌ من حيث المصادر التي يستقي منها كل من القرآن والفلسفة . وينتج عن اختلاف المصادر اختلاف كبير في الهدف . فالهدف في القرآن الكريم واضح ، إنَّه العبودية لله تعالى وعمارة الأرض وسياسة كافة أوضاعها حسب إرادة الله ووفق مرضاته بينما لا يجد الدارس للفلسفة هدفاً واضحاً ، وهي على أحسن حال تقتصر على التعريف بالحق والخير ، أما القرآن فيعرفنا الحق والباطل ويطالبنا بالالتزام الكامل بتعليماته وتوجيهاته[1] .

ومن الفروق الجوهرية بين الحكمة القرآنية والفلسفة اختلاف نهجيهما في معالجة الموضوعات . فالفلسفة عندما تُعالِجُ طبيعة الإنسان وعلاقته بالكون تبدأ بمقدمات ومسلمات نظرية ثم تبني آراءها على الاستنتاجات المشتقة من المسلمات . والقرآن الكريم لا يبحث في موضوعاته على هذه الشاكلة وإنما ينبه الإنسان إلى التفكير في جميع الأشياء المحيطة به . إنه يحث الإنسان على الاهتداء إلى الخالق سبحانه وتعالى من خلال عالم المحسوسات . فكل ما في الكون من رياح وأمطار وآيات تستحق الدراسة لأنها تقودنا في نهاية المطاف إلى الإيمان بالله . أضف إلى ذلك أن الفلسفة تلجأ في منهجها إلى الشك للوصول إلى اليقين . أما الدين فإنه يقوم على الإيمان ، ويجعل الإيمان واليقين منطلقاً لمعرفة كافة الحقائق لأنها مرتبطة بأضخم حقيقة فيه وهي حقيقة التوحيد ، ويؤكد محمد إقبال على هذه الحقيقة ، إذ يقول :

« إن روح الفلسفة هي روح البحث الحر . تضع كل سند موضع الشك . ووظيفتها أن تتقصى فروض الفكر الإنساني التي لم يمحصها النقد إلى أغوارها . وقد تنتهي من بحثها هذا إلى الإنكار أو إلى الإقرار صراحة بعجز التفكير العقلي عن اكتناه الحقيقة

(١) عمر الأشقر : **العقيدة في الله** ، ص ٣٧ .

القصوى . أما جوهر الدين فهو على عكس هذا ــ الإيمان[1] » .

ومن هنا نجد أن ابن تيمية يوجه النقد إلى الغزالي عندما لجأ إلى الشك للوصول إلى الحقيقة . فقد يقود الشك إلى الانحراف والضلال المبين .

والطريقة القرآنية سهلة تلقي هوى في النفوس بخلاف الطريقة الفلسفية . فالفلسفة لا تخاطب إلا العقل ، ولذا نرى النتاج الفلسفي موسوماً بالجفاء والتعقيد . أما القرآن الكريم فيخاطب الإنسان بكامله : روحهُ وعقله وجسمه . ولعل هذا هو أحد العوامل التي تفسر السرعة التي يذوي بها النتاج الفلسفي . والفلسفة عندما تخاطب العقل فإنها تركز على الجوانب والقضايا النظرية . أما القرآن الكريم فيؤكد على المبادئ والممارسات العملية في آن واحد .

ولقد أدت الاختلافات السابقة بين القرآن والفلسفة إلى ظهور تعارض واضح في المبادئ التي يدعو إليها كل منهما . ولكي نُدلل على صحة هذا الرأي فإننا سنقصر ملاحظاتنا في هذا المقام على الفلسفة التي يفترض أنها تسير تحت مظلة القرآن ونقصد بها ما يطلق عليه : « الفلسفة الإسلامية » . فهذه الفلسفة أطلقت العنان للعقل واعتبرته سيداً مطلقاً . وهذا يظهر بجلاء في تفكير ابن طفيل الذي يتجلى في كتابه **حي بن يقظان** . وحي بن يقظان إنسان خيالي عاش في جزيرة خالية من البشر منذ أن كان رضيعاً . فلجأ إلى التأمل والتفكير بعد أن تكفلت ظَبْيَةٌ بتربيته . واستطاع عن طريق الملاحظة والتأمل الحصول على ما يحتاج إليه في معيشته والاهتداء إلى حقائق الكون المحيطة به . وكان أحياناً يلجأ إلى الملاحظة عن طريق الحواس . فقادته هذه المعرفة النظرية إلى التعرف على ما حوله . فأدرك خواص الأشياء المحيطة به . كما أنه كان يلجأ أحياناً أخرى إلى التأمل الباطني والحدس وهذا ما قاده إلى معرفة الخالق سبحانه وتعالى .

وبعد اكتشافه الحقيقة المطلقة تعرف حي بن يقظان على شخص آخر يدعى

---

(١) **تجديد الفكر الديني** ، ص ٥ .

آسال الذي كان قد نشأ في جزيرة مجاورة . وكان آسال يعتنق ديانة أهل الجزيرة التي عاش بها . وكان ميّالا إلى العزلة والتأمل بخلاف سلامان الذي كان يحب ملازمة الجماعة . ورحل آسال عن جزيرته طلباً للعزلة فالتقى بحي بن يقظان في جزيرته . وعندما رحلا إلى الجزيرة التي عاش بها آسال لقيا معارضة شديدة من سكانها فعادا إلى جزيرة حي بن يقظان وظلّا فيها حتى أدركهما الموت .

فابن طفيل ــ كما يبدو من هذه القصة الخرافية ــ يعتقد بعدم وجود تعارض بين العقل والشريعة بدليل ظهور الاتفاق التام بين حي بن يقظان الذي يمثل العقل وبين آسال الذي يمثل الشريعة[1] . بل إنه يتضح من هذه القصة أن ابن طفيل يضع العقل في مكانة أسمى من الشريعة ، فبعد أن اجتمع حي بن يقظان مع آسال لم يشك الأخير في أن :

« جميع الأشياء التي وردت في شريعته من أمر الله عز وجل وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وجنته وناره هي أمثلة هذه التي شاهدها حي بن يقظان . فانفتح بصر قلبه وانقدحت نار خاطره وتطابق عنده المعقول والمنقول وقربت عليه طرق التأويل ولم يبق مُشْكِلٌ في الشرع إلا تبين له ولا مغلق إلا انفتح ولا غامض إلا اتضح . وصار من أولي الألباب[2] .

ويعتقد عمر فروخ أن ابن طفيل كان يفضل العبادة العقلية على عبادة الشريعة لأسباب ، منها أن حي بن يقظان لم يبدل رأيه بعد اتصاله بآسال ولكن العكس هو الذي حدث . إذ مال آسال إلى الاقتداء بحي بن يقظان فهو لم يصل إلى ما وصل إليه الأخير من الحكمة[3] .

---

(١) انظر حي بن يقظان ، ص ٧٥ .

(٢) المصدر السابق ، ص ٨٧ ــ ٨٨ .

(٣) تاريخ الفكر العربي ، ص ٥٣٢ .

ولنأخذ ما أفرزته عقلية فيلسوف آخر هو ابن سينا ، فهو ينكر في إحدى رسائله حشر الأجساد مع أن الرسول عليه السلام أكد في حديث صحيح على أن الناس يبعثون يوم القيامة بعثاً بالروح والجسد . ففي رسالة بعنوان **رسالة أضحوية في أمر المعاد** يرى ابن سينا أن بعض أجزاء الإنسان قد تدخل في تكوين جسم كائن آخر . وإذا ما كان البعث بالجسد فهذا يعني أن شخصاً معيَّناً كانت قد أكلت يده سوف يبعث بلا يد ، وهذا أمر قبيح . ولذا فإن البعث لا يكون إلا للروح لأنه لا يمكن بعث مادة تدخل في تكوين شخصين في وقت واحد بلا قسمة[1] .

وإخوان الصفا لا يقلون عن الفلاسفة الآخرين في المسير بعيداً عن تعاليم القرآن الكريم فهم يرون أن العبادات من صوم وصلاة غير مقصودة لذاتها ، بل هي إشارات إلى غايات قصوى ، أما الملائكة والشياطين والجن فهي رموز إلى قوى الطبيعة . وهم يؤمنون بأنبياء لم يرد ذكرهم في الكتب السماوية ، وما النبوة إلا درجة يستطيع بلوغها كبار الفلاسفة . فكل فيلسوف كبير هو في الوقت ذاته نبي . ولقد كان الهدف الأسمى لهم إذابة الفوارق بين الأديان فحاولوا إيجاد مذهب يستمد مبادئه من جميع الأديان والمذاهب السائدة[2] . وهم على حد تعبيرهم لا يعادون علماً من العلوم ولا ينحازون لمذهب دون آخر . فلا غرو إذا ما وجدناهم يضعون سقراط في درجة موازية للمسيح وللرسول محمد عليهما السلام[3] .

إن الخلافات بين الفلسفة والقرآن الكريم في الهدف والنهج والمحتوى هي العوامل الحقيقية التي حالت ولا تزال دون التوفيق بينهما . وكان على هؤلاء

---

(١) انظر مقدمة سليمان دنيا في **تهافت الفلاسفة** ، ص ٣٣ ـ ٣٤ .

(٢) عمر فروخ : **مصدر سابق** ، ص ٢٩٤ ـ ٣١٠ .

(٣) انظر **رسائل اخوان الصفاء وخلان الوفاء** ، ص ٧٣ ـ ٧٥ .

الفلاسفة أن يدركوا أن المفاهيم والتصورات التي جاءت بها عقيدة التوحيد لا يمكن أن تلتقي مع تلك النابعة من البيئة اليونانية ، ولذا نرى أن علماء المسلمين لا يترددون في نعت هؤلاء الفلاسفة بالخروج على تعاليم الدين . فالغزالي ــ الذي يصفه الكثيرون بأنه فيلسوف ــ هاجم الفلسفة وكفر الفلاسفة في بلاد المسلمين في ثلاثة أمور هي قولهم بِقِدَمِ العالم واعتقادهم بأن الله سبحانه وتعالى لا يحيط علماً بالجزئيات وإنكارهم بعث الأجساد وحشرها يوم القيامة[1] . والشاطبي يعلن في وضوح تام براءة الإسلام من تلك الفلسفة التي تنعت خطأ بأنها إسلامية[2] ويرى ابن تيمية أن الفلاسفة لا يعقل أن يكونوا من المسلمين ، فهم كالمنافقين تجري عليهم أحكام الإسلام في الظاهر وهم في الآخرة في الدرك الأسفل من النار[3] . ويقول ابن خلدون أن من تأثروا بالفلسفة اليونانية هم ممن أضلّهم الله وأن آراءهم باطلة[4] .

يتضح من عرض عيّنة من نتاج الفلسفة التي ظهرت في بلاد المسلمين ومن موقف العلماء المسلمين على مر العصور أن تلك الفلسفة لا تنتمي للفكر الإسلامي .

وإذا كان الأمر كذلك فإن الفلسفات الوضعية الأخرى ــ القديمة منها والحديثة ــ هي أكثر بعداً عن المبادئ الإسلامية لأنها لا تقر في الأصل وجود هذه المبادئ .

فالمثالية والوجودية والماركسية والبراجماتية لها تصوراتها الخاصة ، وكل منها يَنْطَلِقُ من مسلمات تغاير ما نؤمن به . ونعتقد أن هذا الأمر الجَلِيّ لا يحتاج

---

(١) الغزالي : **تهافت الفلاسفة** ، ص ٣٠٧ ــ ٣٠٩ .

(٢) **الموافقات** ، الجزء الأول ، ص ٥١ .

(٣) **كتاب الرد على المنطقيين** ، ص ١٩٩ ــ ٤٥٧ .

(٤) **مقدمة ابن خلدون** ، ص ٣٢١ .

إلى مزيد من الشرح ، ولولا وجود الجهل أو الهوى عند البعض لما كان هناك من داع حتى إلى هذه الإشارة العابرة فهناك من يرى أن الإسلام هو الديمقراطية بذاتها بينما يرى آخرون أنه الاشتراكية . ويرى فريق ثالث أن القرآن يحتوي على بذور الفكر الديلكتيكي[1] (أي الجدلي) وهو الفكر الذي تقوم عليه الماركسية . فهل يعقل أن يلتقي مبدأ يقوم على الإيمان بالله مع فكر يعتبر المادة المحيطة بنا الأول والآخر؟ إننا لا ننكر إجراء مقارنات بين المبادئ القرآنية وغيرها . بل إن القرآن اشتمل على هذا الأمر . والذي يقرأ سورة آل عمران ــ على سبيل المثال ــ يجد عشرات الآيات التي تشير إلى عقيدة أهل الكتاب بل وتدعوهم إلى المناقشة . ولكن المقارنة يجب أن لا تنسينا أن القرآن الكريم كتاب مُنزَّل له خصائصه الفريدة . والإنسان المسلم الذي يقوم بدراسة مقارنة لا يهدف من وراء ذلك إلى إدخال ما يدرسه من معتقدات في صلب عقيدته ، وهو كذلك لا يعقل أن يهدف إلى إخضاع معتقداته وإلحاقها بتلك التي يقوم بدِراستها . إنه يدرس الفلسفات والمعتقدات الأخرى ويتعرف على جوانبها المختلفة ثم يقيسها بالميزان الثابت ألا وهو القرآن الكريم . فكل ما يتصادم مع التصور القرآني يجب أن يطرح جانباً .

٤ ـ نقد فلسفة التربية

عندما تستمد فلسفة التربية مبادئها التربوية من الفلسفة فإن الموقف الذي نتخذه منها هو ذات الموقف الذي تتخذه من الفلسفة الأم . وفلسفة التربية التي تستمد تصورها للطبيعة الإنسانية من الفلسفة الوضعية تَضَعُ أهدافاً لا تتفق مع الأهداف التربوية الإسلامية . وربما يتضح موقفنا للقارئ إذا ما عرضنا نماذج

---

(١) انظر محمد عيتاني : **القرآن على ضوء الفكر المادي الجدلي** ، ففي هذا الكتاب محاولة لإثبات أن القرآن يشتمل على جذور المذهب الجدلي المادي ، ويستشهد المؤلف بالآية الكريمة ﴿ وَلَوْلَا دَفْعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ ﴾ لإثبات وجهة نظره .

لفلسفة التربية التي تروج لها كتب المناهج المتداولة في كليات التربية في بلادنا العربية .

إنَّ كتب المناهج في عالمنا العربي متأثرة إلى حد كبير بالفلسفات الغربية ، وهي في عرضها لفلسفة التربية إنما تعرض للآراء والمعتقدات التي تؤمن بها المجتمعات الغَرْبِية . ويؤكد مُحَمّد عزت عبد الموجود وزملاؤه على أهمية دراسة فلسفة التربية لأن معظم أهداف التربية فلسفية . والمعلم مطالب بمعرفة الفلسفة التي يؤمن بها مجتمعة . ومن الموضوعات التي تناقش في كتابهم **أساسيات المنهج وتنظيماته** الفلسفة التربوية الحديثة . وهنا يتحدث هؤلاء عن فلسفة بيكون وكومنيوس وروسو وفروبل وديوي وغيرهم كما يؤكدون على أهمية الخبرة في المنهاج ومن المهم أن نلاحظ عدم إشارتهم إلى المبادئ الإسلامية أو حتى الفلسفة الإسلامية . ولقد سبق أن رفضنا في الفصل الأول مفهوم الخبرة وَبيَّنا مثالبه .

أما يحيى هندام وزميله فيستهلان حديثهما عن فلسفة التربية بمناقشة إنجازات ثورة ١٩٥٢ الاشتراكية . وهما يدعوان إلى ضرورة ترجمة المنهاج الدراسي الأفكار الاشتراكية إلى واقع عملي ملموس . ولا بد أن يعمل المنهاج على تذويب الفوارق بين الطبقات والعمل على مراعاة تكافؤ الفرص[١] .

وناقش عبد اللطيف فؤاد فلسفة التربية في الباب الرابع من كتابه : **المناهج** . وقد شرح في الفصل الأول من هذا الباب الأسس التي أثرت في المنهج قديماً ، وناقش في الفصل الثاني الأسس التي روعيت للتحرر من القديم بينما عالج في الفصل الثالث الأسس التي تمثل الاتجاهات التربوية الحديثة . وقد كرَّس الفصل الرابع للتعريف بالديمقراطية . ومع إيمانه بالديمقراطية إلا أنه

---

(١) يحيى هندام : **المناهج** ، الفصل الرابع .

يدعو في موضع آخر إلى تذويب الفوارق بين الطبقات . وقد جذب هذا التناقض الواضح انتباه أحد المربين المسلمين فعلق عليه قائلاً :

« كيف يجد الطالب في فكر تربوي واحد اتجاهين متعارضين وبأيهما يهتدي ؟ أليس هذا دليلاً واضحاً على التناقض الناتج عن التأثر بأفكار منبثقة عن قيم مختلفة ومتصارعة »[1] .

ويناقش محمد صلاح الدين مجاور وزميله الأسس الفلسفية للمنهاج في الفصل الثامن من كتابهما . والموضوعات التي بحثاها هي : الصراع في الأفكار الفلسفية ، الفلسفة النقدية والفلسفة الجوهرية سيطرة العقل وسيطرة الخبرة . ويقارن المؤلفان بين الفلسفة الجوهرية والفلسفة النقدية وتخلو مناقشة هذه الفلسفات مِنْ أيِّ نقد جاد ، بل إنهما يدعوان إلى ضرورة الأخذ من هذه الفلسفات . وهذا ما يوضحه الاقتباس التالي :

« وفي عصرنا الحاضر لا تكون الفلسفة التربوية مثالية فقط أو واقعية فقط أو تقدمية فقط أو تقليدية فقط . بل إن العصر وروحه واتجاهاته تحتم أن تكون الفلسفة التربوية مزيجاً من الفكر القديم والحديث من المجرد والمحسوس ، من الواقع وغير الواقع »[2] .

وإذا كان المؤلِّفَانِ يدعوان إلى هذا المزيج الغريب بين الفلسفات المتعارضة فإنهما لم يوضحا الكيفية التي يتم بها المزج ، كما أنهما لم يحددا العناصر التي يمكن اقتباسها من هذه الفلسفة أو تلك . ومرة أخرى لا يجد المرء إشارة إلى المبادئ الإسلامية اللهم إلا إذا أريد لها أن تنضوي تحت اللواء التقليدي !

بعد هذا العرض الموجز لطبيعة فلسفة التربية في بعض كتب المناهج فإننا نود

---

(١) بشير التوم : **تأصيل تربية المعلم** ، ص ٩ .

(٢) **المنهج المدرسي** ، ص ٢٩٠ .

الوقوف أمام ثلاثة من أهم الأخطاء التي وقعت فيها :

١ ـ موقفها من الدين : إن الكتب التربوية الغربية تهمل مناقشة الدين وتعتبره موضوعاً بعيداً عن التربية . والغربيون يميلون في الغالب إلى اعتبار الدين عقيده من صنع البشر . وربما كانت مدرسة التحليل النفسي مثالا واضحاً على ذلك . فالصراع بين الأب وابنه وتنافسهما على حب الأم يجعل الابن يلجأ إلى التجريد . فالأب المثالي الذي كان الابن يحبه أصبح فكرة أو رمزاً . وفي مرحلة لاحقة حل إله ـ سبحانه وتعالى عما يشركون ـ محل تلك الفكرة . وقد يندهش المرء أو لا يندهش إذا ما رأى بعض الكتب تروج لفكرة اعتبار الدين من صنع البشر . فهذا عبد اللطيف فؤاد يحدد المصادر التي تشتق منها الخبرة . وهي تتكون من مصادر مادية أنشأها الإنسان مثل المصانع وأماكن العبادة والمستشفيات ومصادر بشرية مثل الأسرة والعادات والعرف والتقاليد والدين !!![1] .

وقد يتخذ البَعْضُ موقفاً أقل عَدَاءً في الظاهر من الموقف السابق ، ولكنه لا يقل عنه خطورة . فمعظم ـ إن لم نقل جميع ـ الكتب التي لا تستند إلى أسس إسلامية تذكر أن التربية **هي الحياة** أو **الإعداد للحياة** . ولا شك في أن هذا الموقف الذي يمثل وجهة النظر العلمانية ينكر الحياة الآخرة . أما التربية في المفهوم الإسلامي فهي الإعداد للدارين وليس الإعداد لهذه الحياة . ولذا نجد القرآن الكريم يَذُمُّ الحياة الدنيا عندما تعتبر الهدف الأسمى ولكنه لا يُنَفِّر منها عندما تتخذ طريقاً إلى الحياة الآخرة . وفي اعتقادنا أن الطلبة المسلمين في بلادنا يرددون هذا التعريف للتربية بلا وعي . وربما كان انتشاره في الكتب عائداً إلى اقتباس المؤلفين عن الكتب الغربية دونما تمحيص . وواجب الكاتب المسلم والطالب المسلم أن لا يأخذ بالمبادئ إلا بعد تقليبها على وجوهها المتعددة

---

(١) المناهج ، ص ٣٩٠ .

وتمحيصها . فالمسلم يستمع إلى القول ولكنه لا يتبع إلا أحسنه .

٢ ـ النظرة إلى المعرفة : لقد أدى طغيان النزعة العلمانية إلى اعتبار العلم معياراً للمعرفة الإنسانية ، فما لا يخضع للطريقة العلمية لا يستحق أن تهتم به التربية . فالمعرفية العلمية هي التي تستحق أنْ ينتبه الناس إليها لأنها هي المعرفة التي تحدث التغيير والتطوير[1] . ولا شك في أن قبول هذا الرأي يؤدي إلى اعتبار المعرفة الخالدة التي جاء بها الوحي في المرتبة الثانية ، هذا إن لم توضع في زاوية النسيان . ومن المهم أن نؤكد على أنه ليس من العلم في شيء اعتبار طريقته صالحة لدراسة كل ما في الوجود . وَإذَا كان عالم طبقات الأرض لا يستطيع دراسة الكواكب والنجوم بالوسائل المتاحة له فكيف يتسنى لهذا العالِم أو ذاك دراسة عالم الغيب بالطريقة ذاتها التي يدرس بها الأشياء المحسوسة ؟ نحن لا نشك في أن العلم قد أدَّى إلى رفاهية الإنسان وقدم له تسهيلات رائعة في ميادين عديدة كالمواصلات والطب والزراعة وغيرها . ولكن لا يجوز استغلال هذه النعم وجعلها أسلحة موجهة ضد الدين . وإذا كان العالِم مُحِقًّا في وقفته من الدين الذي كان يعتنقه الرهبان في العصور الوسطى فإن هذا الموقف لا ينطبق بحال على الدين الإسلامي فالإسلام يحث على دراسة الأشياء المحيطة بالإنسان لأنها مسخرة له* .

٣ ـ الترويج للديمقراطية : عندما تعرض كتب المناهج وغيرها للديمقراطية فإنها تعلي من قيمتها وتجعلها النظام الوحيد اللائق بالحياة الإنسانية . فالمنهاج الدراسي الذي يهتم بحاضر المتعلم ومستقبله لا يسعه إلا أن

---

(١) محمد عزت عبد الموجود : **أساسيات المنهج وتنظيماته** ، ص ٣٣ .

(*) للمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى :

سفر بن عبد الرحمن الحوالي : **العلمانية** ، جامعة أم القرى ، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي ، ١٩٨٢م ، ص ٧٢٧ .

يعمل على تنمية الاتجاه الديمقراطي[1] . والديمقراطية عند الجمالي هي النظام القادر على رفع الإنسان فوق مستوى البهائم[2] . ويدعو مؤلف آخر إلى ضرورة اهتمام المنهاج بتدريب الطلاب على الديمقراطية تدريباً عملياً عندما يقول :

« فلا يكتفي هذا المنهج بإعطاء دروس نظرية في المبادئ الديمقراطية بل يعنى أيضاً بتدريب كل تلميذ على هذه المبادئ في علاقاته المختلفة في المدرسة . ويلاحظ هذا المنهج أيضاً أن يتمشى مع هذه المبادئ في كثير من أسسه وأساليبه بحيث يؤمن بها التلاميذ عملياً وتتكون عندهم بصيره فيها[3] » .

هذا ويذكر الداعون إلى تبني الديمقراطية الصفات الحميدة التي يتصف بها ذلك المجتمع . فالمجتمع الديمقراطي يعترف بإنسانية الإنسان ويحترم العمل اليدوي ويعترف بالمساواة بين الناس ويؤمن بالتآخي بين أبناء الشعب الواحد . والمتعلم في المجتمع الديمقراطي له كرامته وحريته وهو يسهم في تحديد الأهداف التربوية كما أنه يهتم بحقوق زملائه . ولا يفوت بعض أنصار الديمقراطية أن يشيروا إلى مقارنة مبدأ الشورى في الإسلام بالديمقراطية ليخلصوا إلى أن الإسلام يدعو إلى الديمقراطية ولا أدري كيف يصح مثل هذا ويستقيم والديمقراطية تجعل الحاكمية للشعب ولا حاكمية في الإسلام إلا لبارئ الكون وخالق الأنام .

لقد آثرت التعرض للديمقراطية وتركت غيرها كالاشتراكية والشيوعية لجلاء التناقض بين الإسلام وبين المذهبين الأخيرين . ثم إن العديد من المفكرين المسلمين الذين يبدون غَيْرَةً على عقيدتهم لا يرون بأساً في تبني الديمقراطية . ناهيك عن الكثيرين الذين يقبلون الديمقراطية على علَّاتها ولا يكلفون أنفسهم عناء البحث والتمحيص .

---

(١) محمد صلاح الدين مجاور : **المنهج المدرسي**، ص ٢٩١ .

(٢) **نحو توحيد الفكر التربوي الإسلامي**، ص ١٨٩ .

(٣) عبد اللطيف فؤاد : **المناهج**، ص ٣٧١ .

وعند نقدنا للديمقراطية علينا أولا أن نعود إلى جذورها . فالديمقراطية كمصطلح يونانية وهي تعنى حكم الشعب . وهي في الاصطلاح لا تخرج عن هذا المعنى . وقد عرفها رئيس الولايات المتحدة إبراهام لنكولن في ميدان السياسة : بأنها حكم الشعب بالشعب وللشعب . والديمقراطية لا تقتصر على جانب واحد من الحياة ، إنها نظرة إلى الحياة . وهي كما يقول سعيد إسماعيل علي ليست نظاماً سياسياً فحسب بل هي « شيء وروح وطريقة حياة »[1] . وإذا كانت الديمقراطية تقوم على حكم الشعب أو رأي الأغلبية في جميع مظاهر الحياة فإن المجتمع من خلال الديمقراطية هو الذي يقرر ما يصلح وما لا يصلح .

لا ينكر الإسلام قيمة الفرد وأهمية الرأي الذي يبديه . فمبدأ الشورى بيِّن واضح لا يحتاج إلى إثبات . ولكن علينا أن ندرك أن الشورى تقع ضمن دائرة معيَّنة ، فالمجتمع المسلم لا يناقش قضية تحريم الخمور أو الحجاب فيعرضها على مبدأ الشورى ليأخذ بشأنها فتوى تبيح الخمور أو تقر السفور ولكنه يقر مبدأ الشورى في الأمور التي لم يرد فيها نص محدد في الكتاب أو السنة . أما المجتمع الديمقراطي فإنه يستطيع اتخاذ أي قرار . ولقد سمعنا كيف أن الديمقراطية البريطانية قد وصلت قبل عدة سنوات إلى إباحة ما كان يفعله قوم لوط ! وعليه فإنه من الخطأ الجسيم أن نقارن بين الشورى والديمقراطية ثم نصل إلى نتيجة مغلوطة وهي أن الإسلام يدعو إلى الديمقراطية . وكما سبق وأوضحنا فإن المقارنة جائزة بل واجبة شريطة أن لا يكون لدى من يفعل ذلك نية مبيَّتة لتبنى الآراء موضع المقارنة . فالشورى ليست الديمقراطية . ثم إن مبدأ الشورى يتم في بيئة تؤمن بأن الحاكمية لله سبحانه وتعالى . أما الديمقراطية فتتم في بيئة تؤمن بأن الحاكمية للشعب . ولا يعقل أن يلتقي حكم الشعب في المجتمع

---

(١) ديمقراطية التربية الإسلامية ، ص ٣ .

الغربي الجاهلي مع حكم الله . وحتى لو سلمنا بنوع من التشابه بين الديمقراطية والشورى فإن مبدأ الشورى سبق من حيث التطبيق الفعلي الديمقراطيات الغربية . ومع ذلك فإننا لم نسمع عن غربي واحد يطلق على مبادئه اسم الشورى . وإذا كان الأمر كذلك فإن القبول بالديمقراطية حتى كإصطلاح دليل على تبعية فكرية شاء المفتونون بها أم أبوا !!!

لقد آن الأوان لأنْ ينفض المربون في بلادنا الإسلامية غبار التبعية ويتطهروا من عارها . وإذا كانت كتب التربية الغربية تتحدث عن معلم المدرسة الديمقراطي ومدير المدرسة الديمقراطي والمشرف التربوي الديمقراطي فإن المربين المسلمين مطالبون بالتأكيد على أن يكون كل من المعلم والمدير والمشرف التربوي مسلماً في ولاءاته وانتماءاته . ولعل طلبة الدراسات العليا يقعون في الخطأ عندما يكتبون رسائلهم الجامعية لعدم عرض الموضوع في الكتب التي يطلعون عليها عرضاً كافياً . وكتب الإدارة المدرسية ــ على سبيل المثال ــ تواجه القارئ بنمطين رئيسيين للإدارة هما النمط الدكتاتوري والنمط الديمقراطي . وحيث أن المؤلفين يصبون جَامَّ غضبهم على الإدارة الدكتاتورية ويسبحون بحمد الديمقراطية فإن الطالب أو القارئ لا يسعه إلا التسليم بصحة المبدأ الديمقراطي في الإدارة . وواجبنا أن ننبه هنا إلى أن هذين النمطين ليسا وحيدين . والأجدر بكتب الإدارة أن تذكر أن هناك نمطاً ثالثاً وهو النمط الإسلامي . فالمدير المسلم يحرص على مشورة زملائه ويعطف على طلَّابه ويجريهم ــ على حد تعبير الإمام الغزالي ــ مجرى بنيه . وهو عندما يفعل ذلك فإنه يبتغي مرضاة ربه ، وهذه الصلة بين المدير وربه وشعوره بأنه مراقب في كل صغيرة وكبيرة تميزه ولا شك عن المدير الديمقراطي الذي تقوم فلسفته التربوية على المبدأ النفعي .

نرجو أن يكون قد اتضح بطلان الفلسفات التربوية المستمدة من الفلسفات الوضعية الشرقية منها والغربية على السواء . ولا ريب في أننا نقف موقفاً مغايراً عندما تشتق التربية ــ كما يرى بعض المربين ــ من التعاليم الإسلامية . إذ ينجم

عن ذلك مزايا عديدة ، منها وضوح الهدف . فالإنسان خليفة على هـذه الأرض خاضع لربه في حركته وسكونه وعلى التربية أن تقوم بتـربية القـوى التـي أودعهـا رب العالمين في النفس الإنسانية . وعندما يتخذ القـرآن الـكريم منـطلق التـربية تصبح العلوم التي يتكون منها محتوى المنهاج واحدة . ولقد سبق أن نـاقشنا دور الفلسفة في بناء النظرية . ففي المجتمع الذي ينهـل فيـه عـالم النفس وعـالم الاجتماع من مصدرين مختلفين تظهر الحاجة إلى وجود من يقوم بتوحيد وجهتي النظر المتعارضتين . أما عندما يكون القرآن منطلق عالم النفس وعالم الاجتمـاع فإن التناقضات في المواقف لا تظهر . فالمبادئ القرآنية هـي العـامل الموحـد بيـن مختلف العلوم . والمربـي الذي يناقش قضايا التعليم مثل الحرية وسـلطة المعلـم يقدم خدمات جليلة للتعليم عندما يبين وجهة النظر الإسلامية فيها .

ثم إن المربِّـي المسلم قد يستفيد من الفلسفة التحليلية خـاصة عنـدما يـريد مقارنة مبادئه بالمفاهيم السائدة في النظريات الأخرى . ومن خلال تحليل المفاهيم والمصطلحات يمكن التعرف على حقيقة المسـلمات التـي تقـوم عليهـا . والمربـي الغربـي الذي يحلل مفهوم الـديمقراطية يسـاعدنا على إدراكهـا على الـوجه الصحيح . ولكن فيلسوف التربية لا يستطيع أنْ يقدِّم لنـا خـدماته فيمـا يتصـل بالمبادئ النابعة من القرآن ـــ تلك المبادئ التي توجه التربية وتنيـر لهـا الـطريق . والذي يحلل مبدأ **الشورى** من منظور إسلامي يحتاج إلى مؤهلات عـدة ، منهـا إتقان اللغة العربية الفصحى والقدرة على تـدبر القـرآن الـكريم وفهمـه وإدراك أهدافه ومراميه والاطلاع على مختلف التفـاسير لمعـرفة أراء المفسريـن في الآيـة الواحدة وما جاء في أسباب النزول وفهم السُّنَّةِ النبوية المطهرة وغير ذلك ممـا لا يستغني عنه من يريد أن يبدي رأياً في مفهوم التـربية الإسـلامية ومـا يمـكن أن تحققه هذه التربية من إخاء ومساواة ونبذ للفوارق الطبقية المستعلية مـع اعتـراف بوجود تمايز بين أفراد المجتمع على أسـاس قَدَّرَه الله تعـالى وجعلـه مـرتبطاً بحكمته خاضعاً لمشيئته :

﴿ وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ ﴾[1]

وإذا كنَّا ندعو إلى بناء التربية على المبادئ القرآنية فإننا نقترح عدم إطلاق **فلسفة التربية** على نشاط من هذا النوع . ولعل الفرق بين هذا الموقف وبين الموقف الذي يمثله أنصار التيار الثالث الذي يؤمن بفلسفة تربية مشتقة من مصادر إسلامية فرق متصل بقبول الفلسفة كإصلاح . والواقع أنه يصعب الفصل بين الاصطلاح والمعاني التي يدل عليها : فكل اصطلاح له تاريخ معين وله دلالات معينة . ويعبر سيد قطب عن هذا الاتجاه عندما يصف التصور الإسلامي بقوله :

« إن هذا التصور من الشمول والسعة ومن الدقة والعمق ومن الأصالة والتناسق بحيث يرفض كل غريب عليه ولو كان هذا العنصر اصطلاحاً تعبيرياً من الاصطلاحات التي تقتضيها أزياء الفكر الأجنبية »[2] .

والتربية القرآنية ترشدنا إلى ضرورة انتقاء الألفاظ . وقد طلب الله سبحانه وتعالى من عباده المؤمنين في سورة البقرة بأن لا يقولوا **راعنا** وأن يستبدلوها بلفظة **انظرنا**[3] وذلك عندما يخاطبون الرسول صلى الله عليه وسلم لأن اللفظة الأولى أخذت تستخدم من جانب اليهود بصورة محرفة ، إذ يقولون راعنا ويورون بالرعونة[4] ، ولا ريب في أن مصطلح **فلسفة التربية** يستخدم لتورية الآراء الوافدة من الخارج . وحتى لا يحدث خلط بين ما يتحدث عنه المربي المسلم وغيره فإننا نقترح التخلي عن هذا المسمى في الميدان التربوي وأن نستبدل به

---

(١) **الزخرف** ، ص ٣٢ .

(٢) **خصائص التصور الإسلامي ومقوماته** ، ص ١١٥ .

(٣) انظر الآية : ١٠٤ .

(٤) **مختصر تفسير ابن كثير** ، المجلد الأول ، ص ١٠٢ .

مصطلحاً آخر . ولنا في رسول الله عليه الصلاة والسلام أسوة حسنة ، فقد استبدل بعدة أسماء قبيحة أسماء جميلة[1] .

وإذا كان هذا هو موقفنا من **فلسفة التربية** في التربية الإسلامية فإننا لا ننكر وجود فلسفة التربية في المجتمعات الأخرى . ففلسفة التربية هي التي تقوم بوظائف تربوية متعددة مثل صياغة الأهداف وتحديدها وبناء نظرية المعرفة والأخلاق وما إلى ذلك . ومن هنا فإن الكليات التربوية في البلاد الإسلامية يمكن أن تستفيد من دراسة فلسفة التربية عند الآخرين لأنها تعرفنا بطريقة تفكيرهم ونهجهم . كما يساعدنا ذلك على تكوين صورة واضحة لما نحن عليه ، ذلك أن مقارنة الشيء بنقيضه تزيد من وضوحه . ولكن الوضع الحالي في معظم الكليات التربوية في البلاد العربية لا يتجه وفق هذا المسار . فالفلسفات التربوية الغربية تدرس في ظل غياب الفكر الإسلامي التربوي الأصيل . وعندما تقدم تلك الفلسفات على شكل جرعات قوية لجسم هزيل لا يحمل أدنى استعداد للمقاومة فإن النتيجة لذلك هي إصابة ذلك الجسم بالسقام أو الشلل التام . ولن تحصل الفائدة المرجوة من أية دراسة مقارنة إلا إذا أعطيت المعايير التي تستخدم في الدراسات المقارنة بصورة واضحة جلية .

٤ ـ الخلاصة

أوضحنا في هذا الفصل وجهة نظر القائلين بإمكانية التوفيق بين الفلسفة والعقيدة الإسلامية . وقد أوردنا آراء القائلين بهذه النظرة التوفيقية وأوضحنا عدم صحتها . فالقرآن الذي قد يتفق مع الفلسفة في بعض الموضوعات التي يناقشها يختلف عنها في الهدف والمحتوى وطريقة معالجة الموضوعات . والفلسفة التحليلية لا تتعارض مع القرآن لعدم تشبثها بآراء معينة . وإذا كانت تلك

(١) انظر **صحيح مسلم** : كتاب الآداب ، باب استحباب تغيير الاسم القبيح إلى حسن ، المجلد الثالث ، ص ١٦٨٦ .

الفلسفة قادرة على معالجة المفاهيم والمصطلحات في المجتمعات التي نشأت فيها فإن القرآن الكريم يقع خارج نفوذها . ذلك أن الذي يريد تحليل ما جاء فيه من معتقدات لا بد وأن يكون مدركاً لمعانيه ملمًّا باللغة التي أنزل بها . وعندما تشتق فلسفة التربية من مصادر غير إسلامية أو تضيف إلى مصادرها الإسلامية مصادر أخرى دونما تمييز فإن نتاجها لا ينتمي إلى التربية الإسلامية بأي حال من الأحوال . وقد دللنا على صحة وجهة النظر هذه واستشهدنا بالعديد من المفاهيم التي تروج لها كتب المناهج الشائعة في الكليات التربوية . وإذا كنا نتفق مع فلاسفة التربية القائلين باشتقاق هذه الفلسفة من المصادر الإسلامية الصافية إلا أننا نختلف عنهم في استخدام مصطلح **فلسفة التربية** . وقد اقتُرِحَ أن يستبدل به مصطلح آخر اقتداء بالرسول الكريم الذي استبدل بعض أسماء الرجال والنساء وأعطاهم تسميات جميلة . واستناداً إلى ما سبق نقول : لا مكان لفلسفة التربية في الإسلام حتى ولو في مجال الاصطلاحات .

٥ ـ مصادر الفصل الثاني

١ ـ **القرآن الكريم .**

٢ ـ إخوان الصفاء وخلان الوفاء .
رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء . بيروت : دار صادر ودار بيروت ، ١٩٥٧ م ، أربعة مجلدات .

٣ ـ بشير التوم .
تأصيل تربية المعلم . مكة المكرمة : مطابع الصفا ، ١٩٨١ م ، ٥٠ ص .

٤ ـ بشير التوم .
ما هي فلسفة التربية . مكة المكرمة : مكتبة الوطن ، ١٩٨٢ م ، ٣٧ ص .

٥ ــ توفيق الطويل .
أسس الفلسفة . ط ٥ : القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٧ م ، ٥٢٣ ص .
٦ ــ ابن تيمية ، أحمد بن عبد الحليم الحراني .
كتاب الرد على المنطقيين . بمباي : المطبعة القيمة ، ١٩٤٩ م ، ٥٨٦ ص .
٧ ــ جميل صليبا .
المعجم الفلسفي . بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ١٩٧١ م ، مجلدان .
٨ ــ ابن خلدون .
مقدمة ابن خلدون / تحقيق حجر عاصي . بيروت : دار ومكتبة الهلال ، ١٩٨٣ م ، ٣٧٤ ص .
٩ ــ ديوي ، جون .
الديمقراطية والتربية / تعريب متى عقراوي وزكريا ميخائيل . القاهرة : لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٦ م ، ٣٧٢ ص .
١٠ ــ ابن رشد ، أبو الوليد محمد بن أحمد .
فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال . بيروت : المطبعة الكاثوليكية ، ١٩٦١ م ، ٦٧ ص .
١١ ــ سعيد إسماعيل علي .
ديمقراطية التربية الإسلامية . القاهرة : دار الثقافة ، ١٩٧٤ م ، ١٥٦ ص .
١٢ ــ سيد قطب .
خصائص التصور الإسلامي ومقوماته . ط ٢ ، القاهرة : عيسى البابي الحلبي ، ١٩٦٥ م ، ٢٣٤ ص .

١٣ ــ الشاطبي ، أبو إسحق إبراهيم بن موسى .
الموافقات في أصول الشريعة . القاهرة : المكتبة التجارية الكبرى ، د . ت ، أربعة مجلدات .

١٤ ــ صالح عبد العزيز .
تطور النظرية التربوية . ط ٢ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٤ م ، ٤٢١ ص .

١٥ ــ ابن طفيل ، أبو بكر محمد بن عبد الملك الأندلسي .
حَيُّ ابن يقظان / قدم له جميل صليبا وكامل عياد ، دمشق مطبعة جامعة دمشق ، ١٩٦٢ م ، ٩٦ ص .

١٦ ــ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم .
المناهج : أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها . ط ٤ ، القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٧٥ م ، ٦٥٥ ص .

١٧ ــ عمر سليمان الأشقر .
العقيدة في الله . ط ٣ ، الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٨١ م ، ٢٦٨ ص .

١٨ ــ عمر التومي الشيباني .
من أسس التربية الإسلامية . ليبيا : المنشأة الليبية للنشر والتوزيع والإعلان ، ١٩٧٩ م ، ٥٨١ ص .

١٩ ــ عمر فروخ .
تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون . بيروت : المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٦٢ م ، ٦١٨ ص .

٢٠ ــ الغزالي ، أبو حامد محمد .
تهافت الفلاسفة / تحقيق سليمان دنيا ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٢ م ، ٣٧١ ص .

٢١ ــ فينكس ، فيليب .
فلسفة التربية / تعريب محمد لبيب النجيحي ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ م ، ٩٠٤ ص .
٢٢ ــ محمد إقبال .
تجديد التفكير الديني في الإسلام . ط ٥ / تعريب عباس محمود ، القاهرة : مطبعة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٦٨ م ، ٢٢٧ ص .
٢٣ ــ محمد صلاح الدين مجاور .
المنهج المدرسي : أسسه وتطبيقاته التربوية . ط ٤ / تأليف محمد صلاح الدين مجاور وفتحي عبد المقصود الديب ، بيروت : دار القلم ، ١٩٧٧ م ، ٥٧٧ ص .
٢٤ ــ محمد عاطف العراقي .
النزعة العقلية عند ابن رشد . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٨ م ، ٣٥٥ ص .
٢٥ ــ محمد عزت عبد الموجود .
أساسيات المنهج وتنظيماته / تأليف محمد عزت عبد الموجود وفتحي علي يونس ومحمود كامل الناقه وعلي أحمد مدكور ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١ م ، ٣١٢ ص .
٢٦ ــ محمد علي الصابوني .
مختصر تفسير ابن كثير . بيروت : دار القرآن الكريم ، ١٣٩٣ هـ ، ثلاثة مجلدات .
٢٧ ــ محمد عيتاني .
القرآن على ضوء الفكر المادي الجدلي . بيروت : دار العودة ، ١٩٧٢ م ، ١١٩ ص .

٢٨ ــ محمد فاضل الجمالي .
تربية الإنسان الجديد . تونس : الشركة التونسية للتوزيع ، ١٩٦٧ م ، ٣٠٩ ص .
٢٩ ــ محمد فاضل الجمالي .
نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي . ط٢ ، تونس : الدار التونسية للنشر ، ١٩٧٨ م ، ٣٢٣ ص .
٣٠ ــ محمد لبيب النجيحي .
مقدمة في فلسفة التربية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٧ م ، ٤٤٠ ص .
٣١ ــ محمد يوسف موسى .
بين الدين والفلسفة . ط٢ ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٨ م ، ٢٤٠ ص .
٣٢ ــ محمد يوسف موسى .
القرآن والفلسفة . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٥٨ م ، ١٨٤ ص .
٣٣ ــ مسلم بن الحجاج النيسابوري .
صحيح مسلم . جمع الإمام مسلم بن الحجاج النيسابوري ، بيروت : دار إحياء التراث العربي ، ١٣٧٥ هـ (١٩٥٦ م) ، خمسة مجلدات .
٣٤ ــ يحيى هندام .
المناهج : أسسها ــ تخطيطها ــ تقويمها . ط٣ / تأليف يحيى هندام وجابر عبد الحميد ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨ م ، ٢٦٤ ص .

35 – Abdullah, A.R.S.
Educational Theory: A Quranic Outlook.
Makkah: Educational and Psychological Research Center, College of Education, 1982, 239p.

36 – Archambault, R.
Philosophical Analysis and Education.
London: Routledge and Kegan Paul, 1972, 212p.
37 – Brubacher, J.
Modern Philosphies of Education.
4th edition, McGraw-Hill Book Company, 1969, 393p.
38 – Hirst, P.
Knowledge and the Curriculum.
London, Boston: Routledge and K. Paul, 1974, 193p.

الفصل الثالث

صلة عناصر المنهاج بالنظرية التربوية

١ ـ المفهوم العلمي للنظرية التربوية .
٢ ـ الحكمة أساس النظرية التربوية .
٣ ـ الأهداف وصلتها بالنظرية التربوية .
٤ ـ المحتوى وصلته بالنظرية التربوية .
٥ ـ الطريقة وصلتها بالنظرية التربوية .
٦ ـ التقويم وصلته بالنظرية التربوية .
٧ ـ الخلاصة .
٨ ـ مصادر الفصل .

البحث في الصلة بين المنهاج والنظرية التربوية يقتضي معرفة طبيعة كل منهما وقد سبق أن أوضحنا طبيعة المنهاج في الفصل الأول . ولذا فإننا ننتقل إلى فحص طبيعة النظرية التربوية ثم نوضح بعد ذلك تأثيرها على عناصر المنهاج جميعها ونعني بها الأهداف وطرائق التعليم والمحتوى والتقويم . وهناك من يعتقد أن مصطلح **نظرية** غامض يفتقر إلى التحديد . ويذكر أحد المربين البريطانيين أن المرء الذي يبحث عن تعريف واضح ومحدد لهذا المصطلح لا يصل إلى ضالته[1] .

وهذا في الواقع هو حال الباحث عن معنى هذه اللفظة في المعاجم العربية فقد جاء في **لسان العرب** أن النظر هو تأمل الشيء بالعين . وهذا المعنى يختلف بعض الشيء عن التعريف الوارد في **قاموس المحيط** والذي ينص على أن النظر هو الفكر في الشيء . ويذكر البستاني في قاموسه **محيط المحيط** أن النظرية مؤنث النظري ، وفي الهندسة قضية تحتاج إلى برهان* . وهذا الغموض يمكن أن يلاحظ في الاقتباس التالي الذي يتحدث فيه المؤلف عن نظرية التربية التقليدية :

« وإذا حاولنا أن نتفحص نظرية التربية التقليدية إلى كل من محتوى

---

1 – O' Connor: "The Nature and Scope of Educatinal Theory" in **New Essays in the Philosophy of Education** – p. 49.

★ أنظر في المعاجم التي ورد ذكرها مادة نظر .

التربية والمعلم والمتعلم نلاحظ أن المادة العلمية تحتل المكانة الأولى من حيث الأهمية »[1] .

وإذا علمنا أن التربية التقليدية تطلق للدلالة على التربية السابقة للانقلاب الصناعي وظهور علم النفس أدركنا مدى المطاطية التي يستخدم بها هذا المصطلح . ولو أن الكاتب أسقط لفظة نظرية من الفقرة السابقة لما حدث أي خلل في المعنى مما يعني أنها استخدمت كلفظة زائدة .

بيد أن غموض هذا المصطلح لم يقف حجر عثرة أمام استخدامه من جانب رجالات التربية العرب والغربيين على حد سواء . ويستخدمه بعضهم للدلالة على ما هو غير عملي ، فالشرح الذي يقوم به المعلم واستخدامه لوسائل الثواب والعقاب أمور عملية تستند في وجودها إلى أسس نظرية[2] . وربما كان قول الغزالي : « العمل بلا علم لا يكون » أوضح قول يشير إلى تلاحم الممارسة العملية مع المبادئ النظرية . كما أن مربين آخرين يستخدمون مصطلح **النظرية** بمعنى مسلمة أي فرضية يقبل بها الباحث وينطلق منها في بحثه ونقاشه[3] . لكن أكثر المعاني شيوعاً بين المربين معنيان هما : النظرية بمعنى مجموعة من الفرضيات المترابطة والنظرية بمعنى مجموعة من المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية .

١ ـ المفهوم العلمي للنظرية

تستخدم لفظة **نظرية** في العلوم الطبيعية للدلالة على مجموعة مترابطة من فرضيات تثبت صحتها عن طريق المشاهدة أو التجريب . فالعلم يحاول تفسير

---

(١) أحمد اللقاني : **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، ص ٤٥ ـ ٤٦ .

2 – Moore: **Educational Theory** – p. 3.

(٣) عبد القادر يوسف « حول النظرية العربية » في **المجلة العربية للتربية** ، الصادرة عن جامعة الدول العربية ، السنة الثانية ، العدد الأول ، ١٩٨٢م ، ص ٢٥٦ .

الظواهر التي يدرسها . ومما يساعده على ذلك تكرار حدوث الظاهرة على نمط معين . والهدف الأساسي للنظرية في العلوم تفسير الحقائق وتبسيطها . وهذا لا يتم إلا إذا قام العالم أولا بوصف الظاهرة . فنظرية كون الشمس مركزاً ثابتاً تدور حوله سائر الكواكب تفسر لنا وبصورة مبسطة حركة الكواكب . وفي ظل غياب هذه النظرية يكون إدراك تلك الحركة أكثر صعوبة وتعقيداً لأن المرء يحتاج إلى إدراك حقيقة حركة كل كوكب على حده[1] . ونظرية الجاذبية تفسر سقوط الأشياء إلى الأرض وحدوث المد والجزر . ولا شك في أنها تسهل عملية إدراك سقوط الأمطار والثمار عن الأشجار . ثم أن قدرة النظرية على تفسير مجموعة من الحقائق يعني وجود عامل مشترك بينها ، وهذه القدرة التنظيمية للنظرية تضفي معنى وانسجاماً على الحقائق وتعين الإنسان على إدراك العلاقات بين الأشياء . ولا شك في أن الدقة في الوصف والتفسير تجعل توقع ما يحدث أمراً ممكناً . فنظرية تمدد الأجسام بالحرارة تمكن المرء من إدراك ما سيحدث عندما يوضع إناء فيه ماء على النار . وعليه فإن الوظائف التي تقوم بها النظرية هي الوصف والتفسير والتوقع .

والنظرية في العلوم قابلة للاختبار . وما لا يخضع للاختبار عن طريق الملاحظة والتجريب لا يستحق هذه التسمية . لذا فإن النظرية تصاغ بطريقة يمكن معها اخضاعها لمزيد من الاختبارات . فالعالم يسعى باستمرار للحصول على أدلة من دنيا الواقع لدعم نظريته . وإذا عجزت النظرية عن تفسير بعض الحقائق قام بتعديل نظريته ، بل قد تبطل بصورة نهائية إذا عجزت عن تفسير ما تسعى إلى تفسيره . فالنظرية في العلوم خاضعة باستمرار للمراجعة والنقد[2] . وهذا المفهوم للنظرية واضح ومفيد في مجال العلوم الطبيعية لأنه مبني على تنظيم

(١) فينكس : **فلسفة التربية** ، ص٥٢٣ .

2 – O' Connor: **Op. cit**, p. 51. Moore: **Op. cit** p. 5.

الحقائق في مجال معين ولأنه يمكن الباحث من توقع ما قد يحدث في ظل ظروف معينة .

ولا شك في أن النجاح الذي أحرزته العلوم الطبيعية جعل بعض المربين يدعون إلى تطبيق الطريقة العلمية على ميدان التربية . فالمعرفة الحقة هي تلك التي تأتي عن طريق الملاحظة والقياس والتجريب . ومن هذا المنطلق يدعو كاتب عربي إلى ضرورة تحرير الثقافة التي تقدم في الكليات التربوية من الغيبيات والتأكيد على أهمية العلم[1] . فالغيبيات لا تخضع للتجريب ، وعليه فإنها تفقد مبررات وجودها في المنهاج الدراسي .

ويرى أوكونر ــ وهو مرب بريطاني ــ أننا لا نستطيع استخدام لفظة نظرية إلا في الحالات التي يمكننا فيها تطبيق ما توصل إليه علم النفس وعلم الاجتماع من خلال الملاحظة والتجريب[2] . ويصف فيليب فينكس ما يترتب على هذه النظرة إلى النظرية التربوية بقوله :

« والتربية على هذا الأساس يجب أن تكون علمية وأن تخضع للفحص العلمي النقدي والمفاهيم التقليدية والطرق العادية وأن يعاد بناء القيم المتوارثة لتتفق مع المعايير العلمية . وهدف التربية تنمية أفراد مجتمع تنتشر فيه النظرة العلمية »[3] .

وعندما تخضع التربية موضوعاتها للطريقة العلمية فإنها قد تجني بعض الفوائد . فالملاحظة الدقيقة للسلوك الإنساني وقياس النتائج المترتبة على هذا الأسلوب أو ذاك واستخدام الوسائل التعليمية بصورة فعّالة تُحَسِّنُ عملية

---

(١) محمد الهادي العفيفي « مطالب التجديد في المجتمع » بحث نشر في مؤتمر في مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي ، ص ١١٠ .

2 – O' Connor: **An Introdution to the Philosophy of Education** – p. 110.

(٣) فلسفة التربية ، ص ٥٠٤ .

التعليم وتجعلها أكثر دقة . ولكن علينا أن نستدرك أنه يصعب بناء نظرية تربوية بصورة كاملة استناداً إلى الأسس العلمية . ومن الصعوبات التي تعترض بناء نظرية من هذا النوع عدم دقة العلوم التي ترفد التربية بالمعارف والقوانين . إذ لا يستطيع أحد أن يزعم أن قوانين علم النفس أو علم الاجتماع بلغت دقة قوانين العلوم العلمية . يضاف إلى ذلك أن الموقف التعليمي أكثر تعقيداً من الحالات التي يدرسها العالم الطبيعي . ومن هنا يصعب على الباحثين التربويين حصر العوامل المتداخلة والمؤثرة في حالة معينة . ويقر أوكونر الداعي إلى هندسة النظرية التربوية على منوال النظرية العلمية بهذه العقبات الرئيسية التي تعترض بناء نظريته[1] .

وحتى لو أمكن بناء نظرية تربوية من هذا النوع فإنها لا تستطيع الصمود أمام العديد من الانتقادات الجوهرية . ومن هذه الانتقادات أن النظرية ستكون نسبية أي لا وجود فيها لحقائق ثابتة . والمربي المسلم الذي يؤمن بكمال الدين الإسلامي وصلاحيته على مر العصور لا يسعه إلا أن يرفض كل نظرية تفاخر بقابليتها للرفض أو التعديل . صحيح أن أية نظرية لا تبقى على حالها في جميع جزئياتها لكن هذا لا يعني تبدل الأصول مع تطور المجتمع . والنظرية التي تكون ذات أصول ثابتة أكثر قدرة على التصدي للتغيرات المستجدة . والذي يدرس تاريخ الفقه الإسلامي الذي يستمد أصوله من الكتاب والسنّة والقياس والاجماع يدرك ما نرمي إليه .

والنظرية التربوية تهتم بالأهداف والدافعية وطرق التعليم وغير ذلك من الأمور المتشابكة . فهي تختلف عن النظرية العلمية من حيث المجال الذي تهتم به كل منهما . وينجم عن هذا اختلاف في الوظيفة التي تؤديها كل منهما

---

1 – O' Connor: "The Nature and Scope of Educational Theory" in **New Essays in the Philosophy of Education** – p. 64.

فالنظرية التربوية لا تكتفي بوصف ظاهرة معينة وإنما تصدر حكماً معيناً على ما تصفه وهذا ما لا تفعله النظرية العلمية . والمربي يريد وصفاً دقيقاً لما يقوم به الطالب في موقف معين ، ولكنه لا يستطيع الإفادة من هذه المعلومات المتوفرة لديه إلا إذا قدمت له التربية رأياً واضحاً في السلوك السوي وغير السوي . فقد توصف طالبة في المرحلة الثانوية أو الجامعية بأنها ذات حياء . وقد تعطي تفصيلات دقيقة لهذا السلوك . وإلى هذا الحد لا فرق في الجوهر بين ما يحدث في هذا الموقف وبين ما يحدث من وصف لظاهرة معينة في العلوم الطبيعية . ولكن المربي الذي يريد أن يستفيد في ممارساته التربوية من هذا الوصف بحاجة ماسة إلى معرفة الحكم الذي يصدره القائمون على أمر التربية على السلوك الحيي . فالمربي الأمريكي يعتبر الحياء أمراً غير مرغوب فيه ، ولهذا فإنه يسارع إلى إصدار وصفة تشفي الطالبة من هذا المرض النفسي فيحثها على مخالطة الرجال وحضور الحفلات المختلطة . أما المربي المسلم الذي يعلم أن الحياء من الإيمان فيثني على الطالبة ويشجعها وزميلاتها على السير في هذا الطريق . وغني عن القول أن الحكم الذي يصدره المربي على السلوك الملاحظ هو الذي يجعل عملية التوجيه ممكنة . ومن هذا المنطلق فإن المربين الغربيين الذين يرفضون بناء النظرية التربوية على النمط العلمي يدعون إلى إعطاء الفلسفة دوراً رئيسياً في بناء النظرية التربوية لأنها تمدّهم بالقيم التي يريدون غرسها في الناشئة[1] . وقد سبق أن أوضحنا في الفصل السابق أن لا مكانة للفلسفة في التربية الإسلامية . فالأحكام المتعلقة بالسلوك الإنساني مستمدة من تعاليم الدين الإسلامي . وهكذا يتضح أن النظرية في العلوم هي في الواقع نهاية المطاف في النشاط الذي يقوم به العالم . أما في ميدان التربية فإن النظرية لا تقف عند هذا الحد بل إنها تُسْتَخدَمُ كموجه ومرشد للممارسات التربوية .

---

1 – Hirst: "The Nature and Scope of Educational Theory" in **New Essays in the Philosophy of Education** – pp. 71 – 72.

يضاف إلى الانتقادات السابقة انتقاد آخر يتصل بالموضوعية التي توصف بها دائماً النظرية العلمية . فهذه النظرية لا تبنى في رأي العلماء إلا بعد أن يقوم العالم بالملاحظة والتجريب . فالنظرية تتبع في تكوينها الملاحظات التي يقوم بها العالم . وهذه مقولة لا يمكن التسليم بصحتها ، ذلك أن الذي يلاحظ شيئاً لا بد وأن تكون لديه فكرة مسبقة عن ذلك الشيء ، وبدون تلك المعرفة المسبقة يصعب عليه الوصول إلى ما يريد . ويعطي فينكس مثالا على ذلك من علم النفس إذ يقول :

« وعالم النفس التجريبي الذي يقيم متاهة تجري فيها الفئران لا يهتم فقط برؤية الفئران وهي تجري ، ولكن لديه نظرية محددة يرغب في اختبارها . وتتحدد طبيعة المتاهة وطريقة استخدامها على أساس هذه النظرية . . لذلك يجب أن توجد طريقة لتجنب بذل المجهود الضائع في الكشف العشوائي . والمناشط الإدراكية يجب أن تدخر وأن توجه . وهذا هو دور النظرية في العلم وإلى حد كبير في الحياة اليومية »[1] .

وهكذايتضح أن العالم الذي يقدم على دراسة ظاهرة معينة يسترشد في دراسته التجريبية ببعض الأفكار المسبقة عن تلك الظاهرة . وما لم يفعل ذلك فإنه قد لا يصل إلى هدفه . ويصبح هذا الأمر أكثر إلحاحاً في ميدان التربية . وكلما كانت الأفكار السابقة للدراسة أكثر دقة كانت النتائج أكثر دقة وأسرع منالا . وعندما ترتكز الدراسات التجريبية على أسس نظرية فاسدة تكون نتائجها فاسدة بدون أدنى ريب . ومن هذا المنطلق يمكننا أن نحكم على نتائج نظريات التعلم التي افترضت وجود صلة قوية بين الإنسان والحيوان . فالقط الذي وضعه ثورندايك في القفص تعلم الإفلات من ذلك الحبس عن طريق المحاولة

---

(١) فينكس: **فلسفة التربية** ، ص ٥١٩ .

والخطأ . وهذا وصف مبني على الملاحظة . وعندما ينتقل علم النفس التربوي فيعمم تلك النتائج على الإنسان فإنه يكون قد قفز قفزة واسعة جداً لا سند لها من الميدان العلمي نفسه . ولعل التباين العقائدي بين عالمين يشرعان في دراسة ظاهرة واحدة هو المسؤول عن وصول كل منهما إلى حقائق لا تتفق مع ما يصل إليه الآخر . وهذا ما يلقي مزيداً من الظلال الباهتة على النتائج التي يتوصل إليها علماء النفس وعلماء الاجتماع الغربيون ويزعمون باطلاً أنها نتائج موضوعية لا مجال للتشكيك في صحتها .

٢ ـ الحكمة أساس النظرية التربوية

لقد وردت لفظة **حكمة** في القرآن الكريم للدلالة على معانٍ عديدة منها الاتقان وحسن التصرف والفهم . وهذه المعاني المتعددة للحكمة متصلة اتصالا وثيقاً بالعلم الذي يقصد به المعرفة النظرية التي يتبعها تطبيقات عملية . فرب العالمين خاطب رسوله الأمين بقوله :

﴿ فَٱعۡلَمۡ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ ﴾[1] .

وهذه حكمة نظرية . ثم تضمنت الآية ذاتها الحكمة العملية لقوله تعالى :

﴿ وَٱسۡتَغۡفِرۡ لِذَنۢبِكَ ﴾ .

ويؤكد ابن تيمية على أن الحكمة تعني العلم والعمل مستشهداً برأي الإمام مالك عندما أجاب عن سؤال يتصل بالحكمة فقال : هي معرفة الدين والعمل به[2] .

والتربية علم وعمل ، أنها علم بمبادئ نظرية تحول بعد اكتسابها إلى سلوك عملي محسوس . ومجموعة المبادئ إلتي يزودنا بها القرآن الكريم والسنّة

---

(١) محمد : ١٩ .

(٢) كتاب الرد على المنطقيين ، ص ٤٦٨ .

المطهرة والتي بها نسترشد في العملية التربوية هي الحكمة التربوية التي تبنى عليها النظرية التربوية . فالنظرية بهذا المعنى هي مجموعة المبادئ المترابطة التي ترشد وتوجه الممارسات التربوية . ولا شك في أن الحكمة التربوية تستمد أصولها من القرآن الكريم والسنّة المطهرة . وفي ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية التي عقدت في كلية التربية بمكة عام ١٤٠٠ هـ ، نوقشت عدة أبحاث تتصل بالنظرية التربوية الإسلامية . ففي بحث بعنوان « نظرية التربية الإسلامية للفرد والمجتمع » ناقش محمد الغزالي موضوعات عدة منها معنى التزكية والتعليم وغرس الأخلاق الحميدة . وتحدث محمد قطب في بحثة « النظرية التربوية الإسلامية » عن الجاهلية المعاصرة وفرق بين الإنسان الصالح والمواطن الصالح كهدف عام للتربية كما أكد على حقيقة العبادة ودورها في تهذيب السلوك . أما أحمد محمد جمال فقد ناقش في بحثه « نظرية التربية الإسلامية » موضوعات عديدة من بينها مسؤولية الآباء في التربية ودور المعلم باعتباره قدوة لطلابه وأثر العقيدة في نجاح التربية . ثم تحدث عن بعض رجال التربية والتعليم القدامى . ومن المهم أن نلاحظ أن أياً من هذه البحوث لم يناقش معنى النظرية ولم يوضح طبيعتها . لكن طريقة معالجة الموضوع ومحتواه تدل دلالة واضحة على أن مجموعة المبادئ التي جاء بها الإسلام لتوجيه التربية قصد بها النظرية التربوية . وقد سارت آمال المرزوقي على هذا النهج في رسالة الماجستير التي قدمتها إلى كلية التربية بعنوان النظرية التربوية الإسلامية والتي قامت تهامة بنشرها عام ١٩٨٢ م .

ويختلف بحث محمود سلطان عن البحوث السابقة في أنه عرّف المقصود بمصطلح النظرية ، وهو يقول بهذا الصدد :

« وإذا كان بحثنا في هذه المرة سوف يطلق عليه النظرية التربوية في الإسلام فما ذلك إلا تسمية بشرية لما في الإسلام من أسس ومبادئ

تربوية تنتظم في منظومة فكرية واضحة المعالم محددة القسمات »[1] .

ويرى محمود سلطان أن هذه النظرية تستمد عناصرها من ثلاثة أنواع من البحوث والدراسات : بحوث تستخدم الأسلوب العلمي وأخرى تستخدم أسلوب التحليل التاريخي كالتاريخ والاقتصاد وثالثة تستخدم أسلوب التحليل العقلي كالفلسفة ، وهو يضيف بعد ذلك الإيمان بالله ، هذا العامل الذي يميز ــ على حد تعبيره ــ النظرية التربوية الإسلامية عن غيرها من النظريات التربوية . إنه يؤمن بكل ما يؤمن به رجال الفكر التربوي المعاصر فيما يتعلق ببناء النظرية التربوية من اعتماد على العقل البشري واستعانة بالمنهج العلمي التجريبي وبالتحليل الفلسفي والتاريخي ، ولكنه يفترق عنهم في تأكيده على الإيمان بالخالق . وعليه فإن ما يحدث من اجتهادات عند بناء النظرية لا يخرج عن إطار الدائرة الإسلامية[2] .

وعندما تستمد النظرية التربوية عناصرها من المصادر الإسلامية الثابتة فإنها تتميز بدون أدنى ريب عن غيرها من النظريات التربوية فهي كما يقول بشير التوم ليست مجموعة من فرضيات تثبت عن طريق التجربة لكنها في الوقت ذاته قابلة للرفض ، كما أنها ليست مجموعة من المبادئ التي وضعها أفراد بشريون[3] وعندما تشيد النظرية التربوية على أسس مستقاة من الكتاب والسنّة فإنها تمد المسلمين هذا العصر بفوائد عظيمة الشأن من أهمها أنها تضع لهم أسس الوحدة الفكرية وتحررهم من آلام التبعية والحيرة والارتباك .

والانطلاق في تشييد النظرية التربوية من المصادر الأصيلة لا ينفي دور المصادر الأخرى . فمن المصادر الإسلامية الثانوية الدراسات التاريخية والدراسات التربوية لآراء العلماء المسلمين . وتهتم الدراسات ذات المنهج

---

(١) محمود سلطان « النظرية التربوية الإسلامية » في ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية ، ص ٧ .

(٢) المصدر السابق ، ص ٢ ــ ٣ .

(٣) تأصيل تربية المعلم ، ص ٣٢ .

التاريخي باستعراض الجوانب التربوية من خلال دراسة تاريخ الخلفاء والأمراء والوزراء وحلقات العلم وحوانيت الورّاقين . ويلاحظ عبد الرحمن النحلاوي أن هذه الدراسات على أهميتها لا تزود الباحث بمنهاج تربوي متكامل[1] ، ويمكن أن نضيف إلى ذلك أن التربية في القرون الأخيرة طرأ عليها شيء من الجمود . ومن غير الحكمة اعتبار الفكر التربوي في سائر العصور الإسلامية ممثلاً للتربية الإسلامية . ومع كل هذه التحفظات إلا أن دراسة تاريخ التربية في البلاد الإسلامية أمر لا غنى عنه لكل من يتصدى لبناء النظرية التربوية . فالابتعاد عن المبادئ في عصر من العصور لا ينفي تمسك المسلمين بالأصول الثابتة في عصور أخرى . أضف إلى ذلك أن تقصي العوامل التي أدت إلى ركود الفكر التربوي في عصر معين يسهم في حسن التخطيط وتجنب كل ما من شأنه أن يعيق المسيرة التربوية البناءة .

هذا ويمكن الاستفادة عند بناء النظرية التربوية من دراسة الشخصيات الإسلامية اللامعة كابن خلدون والغزالي وابن تيمية وابن قيم الجوزية وغيرهم . فهناك علماء أجلاء على مرّ العصور تمثلوا المبادئ الإسلامية وعملوا على نشرها . ولا شك في أن آراءهم ذات عون للمربي المعاصر الذي يريد التعرف على موقف الإسلام من قضايا التربية . فابن جماعة ــ على سبيل المثال ــ يوضح في كتابه **تذكرة السامع والمتكلم** الآداب التي يلتزم بها كل من العالم والمتعلم . ويضم الكتاب آراء سديدة تفيد كل باحث يهتم بتحديد العلاقة بين الطالب والمعلم . ولكن علينا أن نستدرك أن ليس كل ما كتبه هؤلاء يصلح لأن نضمنه النظرية التربوية التي ننشدها ، فمجموع آراء المفكرين المسلمين في التربية في مختلف العصور لا تمثل بالضرورة الأصول التربوية المستمدة من الكتاب والسنّة ، فهناك آراء صادرة عن بعضهم لا تمثل إلا وجهة نظرهم البشرية[2] .

---

(١) **التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة** ، ص ١٨ .

(٢) أنظر مقدمة محمد المبارك لكتاب ماجد الكيلاني : **تطور مفهوم النظرية التربوية** ، ص ٥ .

ويجد المرء تبايناً كبيراً بين هؤلاء العلماء في المشارب والاتجاهات . ويعبر عبد الرحمن النحلاوي عن هذه الحقيقة بقوله :

« ذلك أن الذين بحثوا في النفس وتربيتها من علماء الإسلام أو مارسوا عملية التعليم ، قد تفاوتت مشاربهم تفاوتاً كبيراً ما بين متشبع بالفلسفة اليونانية ومكافح وغيور على عقيدة الأمة . وكل منهم يمثل في آرائه التربوية أو أسلوبه التعليمي المشرب الذي صدر عنه »[1] .

ويلاحظ أن نتاج البعض كان مشبعاً بالفكر الدخيل ، ومن الأمثلة على ذلك الفلاسفة وخاصة جماعة اخوان الصفاء . وفكر تربوي من هذا النوع يبتعد كثيراً عن الينابيع الإسلامية الصافية ، ودراسته على أنه مثال للفكر التربوي الإسلامي غير مقبول على أي حال . من هنا يمكن القول أن دراسة الفكر التربوي لهؤلاء لا بد وأن تقابل بالمبادئ الثابتة . فطريقة الشك التي حَيّرت حجة الإسلام الغزالي فترة من الزمن لا تتفق والنهج القرآني القائم على الإيمان ، والمربي المسلم المعاصر يقبل آراء الغزالي في التربية ويرفض طريقته في الشك ، إنه يقبل ما يسير مع الأصول ويرفض ما يتعارض معها . وإجلالنا للعلماء المسلمين لا يمنع من تمحيص آرائهم .

ومن المصادر الثانوية الأخرى التي تسهم في بناء النظرية التربوية معطيات الأبحاث العلمية الصحيحة التي تلقي ضوءاً على طبيعة الإنسان وطريقة تعلمه . فكل خبرة من خبرات البشر لا تتعارض مع العقيدة الإسلامية يمكن الاستفادة منها . فالحكمة ضالة المؤمن وهو أولى الناس بتعلمها أنى وجدها . وعلينا أن نميز في هذا المقام بين الاقتباس الواعي والترجمة الحرفية ، إذ ليس كل ما هو صالح في نظرية تربوية معينة قابلاً للتطبيق في بيئة مختلفة عن بيئته . ثم أن

---

(١) التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة ، ص ١٩ .

الدعوة إلى الاستفادة من خبرات الآخرين تقتضي بناء الشخصية القوية المتكاملة التي لا تنحني أمام ما يصادفها . لقد استطاعت الحضارة الإسلامية أن تتفاعل بإيجابية مع الحضارات الأخرى المعاصرة لها دون أن تتأثر في أساسها بالمعتقدات التي كانت تسود تلك الحضارات . وحري بنا أن نسير على نهج السلف الصالح ، نبني ذاتنا ونتعرف على الأصول التربوية الإسلامية قبل التوجه إلى النظريات الأخرى لاقتباس ما يعتقد أنه ملائم . فالجسم المحصن أكثر قدرة على المقاومة والعمل .

وإذا كنا لا نغفل اسهامات المصادر الثانوية إلا أننا في الوقت نفسه نرفض أن تُعَامَلَ على قدم المساواة مع المصادر الأولية ، أي أنه لا يمكن اعتبار الدين أحد روافد النظرية التربوية . ذلك أن نظرة من هذا النوع تحمل في طياتها عدم شمولية الدين . ومن الأمثلة على هذه النظرية الضيقة للدين الاقتباس التالي :

> « بعض الكتاب يفكرون حول التربية أولا بمفهوم ديني أو شبه ديني وكثيراً ما يؤيدون استخدام التربية لتعزيز معتقداتهم ونظرتهم . غير أنه من المحقق أن الكتب من هذا الطراز ينبغي أن تصنف مع تلك التي تدور حول الفلسفة التأملية أو السياسات اليوطوبية* أو اعتبارها من نوع الوعد متعدد الأغراض » .[1]

ويتضح من هذا الاقتباس أن الكاتب يعتقد بأن التفكير في التربية من خلال الدين لا يعدو كونه نوعاً من التأمل الفلسفي والخيالي الذي يصعب تطبيقه . وهو ينعت في موضع آخر النظرية التربوية التي تبنى على الدين بأنها ما ورائية أي أنها تهتم بالماضي أكثر من اهتمامها بالحاضر ، لذا فإن النظرية التربوية التي يدعو إليها تستند إلى الدين وإلى فلسفة اجتماعية من أبرز حقائقها الربط القوي

★ تعريب غير موفق لكلمة Utopia التي تعني خيالي .

(١) عبد القادر يوسف « حول النظرية العربية في التربية » **المجلة العربية للتربية** : السنة الثانية العدد الأول ، ١٩٨٢ م ، ص ٢٦٠ .

ما بين القومية العربية والإنسانية بالطريقة التي حددها ميشيل عفلق[1] . والقومية العربية التي يدعو إليها تصطدم مع التصور الإسلامي . ويذكر العالم المسلم عبد العزيز بن باز أن القومية العربية فكرة مرفوضة لأسباب عدة منها أن الدعوة إلى القومية العربية تفرق بين المسلمين وتفصل المسلم الأعجمي عن أخيه المسلم العربي[2] . والإسلام ينهي عن دعوى الجاهلية ويحذر منها . فالرسول عليه السلام حذر من الفخر بالآباء وأكد أنه لا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى . وعندما يميل العربي إلى القومية فإنه لا يتردد في موالاة غير المسلمين من العرب ويتخذهم بطانة له .[3] ثم أن التكتل حول القومية يفضي بالمجتمع إلى رفض حكم القرآن . فالدعوة إلى القومية قد تبدأ بمهادنة المعتقدات الدينية ، ولكن الإيمان بها يؤدي في نهاية المطاف إلى اعتبار الدين قضية شخصية . فالفصل بين الدين والدولة حقيقة قائمة في كل مجتمع يدين بالولاء للقومية . ونود أن نضيف هنا إلى أن نشوء القومية العربية في مطلع القرن الميلادي الحالي اقترن بهجمة استعمارية شرسة على الخلافة العثمانية . فالجمعيات التي ترعرعت في أحضانها الفكرة القومية نشأت في بلاد الغرب . وعندما انتقلت لمزاولة نشاطها في البلاد الإسلامية ظلت على صلة وثيقة بالغربيين وبالفكر الغربي .

وهناك شبهة أخرى تحوم حول النظرية الإسلامية ينبغي الإشارة إليها فهناك من يعتقد أن المسلمين لم يبلوروا نظرية تربوية متكاملة . ويعلل محمد جواد رضا الذي يؤكد على هذه المقولة عدم بروز نظرية تربوية متكاملة في الفكر الإسلامي لعدة أسباب منها الانفصال بين الفكر الذي يمثله أصحاب الاتجاه

---

(١) **المصدر السابق** ، ص ٢٨٣ .

(٢) عبد العزيز بن باز : **نقد القومية العربية** ، ص ١٣ .

(٣) **المصدر السابق** ، ص ٥٠ .

الفلسفي العقلاني وذاك الذي يمثله أصحاب الاتجاه المحافظ. فأنصار الاتجاه الأخير ـ أي المحافظ ـ ركزوا على التأديب ، والتأديب في جوهره يقوم على إعداد المتعلمين للتوافق مع متطلبات المجتمع والأنماط الفكرية السائدة . ثم أن معظم الكتابات التربوية كانت منصبة على ما يمكن أن يطلق عليه طلبة الدراسات العليا ، أما طلبة مرحلة التعليم الأولى فلم تلق الاهتمام الكافي . ويستثني من ذلك إخوان الصفا وابن خلدون[1] .

إن ما يمكن ملاحظته على الرأي السابق هو أنه يحصر بحثه في النظرية التربوية في كتابات المربين المسلمين والفلاسفة . وقد سبق أن أكدنا على أن الكتاب والسنّة هما الركنان الأساسيان والينبوعان الصافيان للنظرية التربوية . وحتى لو حصرنا الاهتمام في كتابات المربين المسلمين فإننا نستطيع رسم الإطار السليم للنظرية التربوية . فقد بحث هؤلاء المربون في الأسس التي تستند إليها أية نظرية وأكدوا على أن التعليم صناعة أي فن يحتاج إلى مهارات خاصة كما أوضحوا الأسس النفسية التي يقوم عليها التعلم . وعلى سبيل المثال فقد بين الزرنوجي في كتابه **تعليم المتعلم طريق التعلم** العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر في عملية التعلم . صحيح أن بعض الأمثلة التي يستشهد بها تبدو غير مقبولة كقوله أن الزبيب يقوي الذاكرة ، إلا أنه يجب أن لا ننسى سلامة المبدأ الذي دعا إليه وهو علاقة الجسم والتغذية بعملية التعلم . يقول سيد أحمد عثمان حول هذا الموضوع :

« إنه إذا كان شيخنا الزرنوجي ـ ابن القرن السادس الهجري (الثاني عشر الميلادي) ـ قد أولى الأغذية عنايته من حيث علاقتها بالتعلم كما فهم هو دورها في زمانه فما أحرانا نحن وقد تقدمت وسائل التحليل وأجهزته وأدواته بل وتوافرت مؤسساته وتزايدت

---

(١) الفكر التربوي الإسلامي ، ص ٩٤ ـ ٩٥ .

المعرفة عمقاً وتخصصاً بالأغذية أن نهتم مثل اهتمامه بالتعرف على خواص الأغذية . . لنعرف ما قد يكون لبعضها من مزايا منشطة قد تعوض ما يعانيه أطفالنا »[1] .

ثم إن المربين المسلمين اهتموا بالمعلم باعتباره قدوة صالحة للمتعلمين ، ومن هنا نراهم يهاجمون تشييخ الصحيفة[2] وهو ما يقابله في أيامنا هذه التعليم بالانتساب . وأولى المربون المسلمون الصحة النفسية جل اهتمامهم . فقد دعوا إلى مراعاة أحوال المتعلمين وظروفهم وحثوا على معاملتهم بالرفق . فابن جماعة يطالب المعلم بمناداة الطالب بالكنية المحببة إليه[3] . وفوق هذا وذاك فقد أكدوا على غائية التعليم والقيم التي تسعى التربية إلى غرسها وناقشوا الموضوعات التي يمكن أن يتضمنها محتوى المنهاج .

يتضح من هذا العرض الموجز أن المربين المسلمين طرقوا سائر المجالات التي تهتم بها النظرية التربوية . ولا يقلل من مجهوداتهم كونهم أطلقوا على نشاطهم لفظة التأديب بدلا من التربية . فالتأديب لا يشير كما يقول الكاتب إلى درجة أدنى من التربية بدليل أن الرسول عليه السلام استخدمها للدلالة على التربية الربانية التي حظي بها . ولا يعيب التربية الإسلامية أن تنشئ الأجيال على احترام الفكر الإسلامي المستمد من أصول ثابتة . وفي اعتقادنا أن افتتان هذا الكاتب بالحضارة العلمية الغربية هو الذي حدا به إلى الغمز في النظرية التربوية عند المربين المسلمين . ففي كتابه **التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي** يبني الكاتب نظرته إلى التربية على أساس نبذ الفكر الموروث والأخذ بالحضارة الجديدة التي تقوم على العلم . أنه بكل بساطة يلهث وراء التربية الغربية الغازية .

والتسليم بوجود أسس متكاملة للنظرية التربوية يتبعه ارتباط كل عنصر من

(١) **التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي**، ص ٨٩ .

(٢) أحمد شلبي : **التربية الإسلامية**، ص ٢٠٩ .

(٣) **تذكرة السامع والمتكلم**، ص ٦٥ .

عناصر المنهاج بتلك النظرية . فالنظرية التربوية أيّاً كانت تؤثر في أهداف التربية والمحتوى الذي يختار وينظم بصورة معينة كي تتحقق الأهداف كما أنها تؤثر في طرق التدريس ووسائل التقويم التي تبين مدى اكتساب المتعلمين للأهداف . ونبحث في الصفحات التالية الصلة بين النظرية التربوية وبين كل مكون من هذه المكونات .

٣ ـ الأهداف وصلتها بالنظرية التربوية

تعتبر الأهداف الدعامة الحقيقية التي يعتمد عليها المنهاج التربوي ، وهي أهم مكونات المنهاج ، ذلك أنها تؤثر تأثيراً مباشراً في المكونات الأخرى وهي المحتوى وطرق التدريس والتقويم . وترتبط الأهداف ارتباطاً عضوياً بالعقيدة السائدة في المجتمع ؛ ولذا فإن النظريات التربوية تختلف اختلافاً بَيِّناً من حيث الأهداف ، ففي المجتمعات المادية التي تحصر همها في إشباع الحاجات العضوية ، يكون كسب العيش الهدف العام الذي تسعى التربية إلى تحقيقه . وعندما تسود النظرة القومية أو الإقليمية الضيقة يصبح الهدف العام للتربية إعداد المواطن الصالح . وعندما يعتبر الفرد أكثر أهمية من المجتمع يصبح الهدف الأسمى للتربية تحقيق الذات .

إن كسب العيش والمواطنة الصالحة وتحقيق الذات أمثلة على أهداف عامة تبنتها بعض النظريات التربوية ، ولا يتطابق أي منها مع الهدف العام في التربية الإسلامية حيث الاهتمام بتنشئة الإنسان الصالح الذي يعبد الله حق عبادته ويعمر الأرض وفق الشريعة الإسلامية[1] . فالإنسان الصالح يكسب عيشه ، ولكنه لا يعتبر ذلك نهاية المطاف بل ينهض لتحمل مسؤولية الخلافة على الأرض . والإنسان الصالح يحب قومه . فقد سئل الرسول عليه السلام :

أمن العصبية أن يحب الرجل قومه ؟

---

(١) جامعة أم القرى : **توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع** ، ص١٢ .

قال : «لا . ولكن من العصبية أن يعين الرجل قومه على الظلم»[1] .

فحب الرجل قومه لا ينسيه حبه لجميع المسلمين الذين تجمعهم رابطة الاخوة . والإنسان الصالح إنسان متكامل الشخصية ، وعليه فإن التربية الإسلامية تسعى إلى تحقيق الذات ولكنها تختلف عن النظرية التربوية التي تعتبر ذلك هدفها الأساسي . وقد رأى المربون الغربيون الداعون إلى هذا الهدف أن التربية تحقق الذات عندما تركز على العقل الذي يمتاز به الإنسان عن الحيوان ، ولكن من الواضح أن الإنسان ليس عقلاً فحسب[2] . لذا فإن التربية الإسلامية ترعى جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية . وهكذا يتضح أن الهدف العام الذي تسعى إليه التربية الإسلامية هدف يتميز عن الأهداف التي تسعى إليها النظريات التربوية الأخرى . وما من شك في أن سُمُّو الهدف التربوي في الإسلام يعود إلى أن هذه التربية صادرة عن خالق متصف بالكمال[3] . وينتج عن هذه الحقيقة أن الهدف العام في النظرية الإسلامية ثابت لا يتغير بتغير الزمان ولا يتلون باختلاف الأمصار . وهي في هذا تختلف عن النظرية التقدمية التي دعا إليها جون ديوي . فهذه النظرية تعتبر التسليم بوجود هدف تربوي ثابت مرضاً خطيراً يجب الابتعاد عنه . يقول موضحاً رأيه في هذه القضية :

«الفكرة القائلة بأن النمو والتقدم يرميان إلى هدف نهائي لا يتغير ولا يتبدل هي آخر أمراض العقل البشري في انتقاله من نظرة جامدة إلى الحياة إلى نظرة مفعمة بالحركة»[4] .

---

(١) ابن ماجة : **سنن ابن ماجة** ، كتاب الفتن ، باب العصبية . الجزء الثاني ، ص ١٣٠٢ .

(٢) عبد الرحمن الباني : **مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام** ، ص ٦٣ ـ ٦٤ .

(٣) عبد الرحمن عبد الله : «خصائص الأهداف التربوية في الإسلام» **مجلة كلية التربية** ، العدد الخامس ، ص ٥١ .

(٤) **الديمقراطية والتربية** ، ط ٢ ، ص ٥٨ .

فجون ديوي يعيب على المربين الذين يضعون هدفاً نهائياً تتجه نحوه عملية التربية ، ذلك أن التربية حسب زعمه هي عملية نمو ، ولا شيء يحدد النمو سوى مزيد من النمو . ولو وضع للنمو حد ثابت لجمدت التربية وقضي على الإبداع . ومثل هذه النظرة إلى الهدف التربوي تعجز عن توجيه العملية التربوية لأن النمو قد يسير في اتجاهات غير مرغوب فيها . فالقدرة على الاختلاس تتحسن لدى اللص مع مرور الزمن . وهي في هذا تختلف عن تحسن القدرة عند الطالب على استخدام الأرقام في الحياة العامة . ولا يستطيع المرء إصدار حكم على نوعية النمو في قدرة معينة إلا إذا توفرت لديه معايير تقع خارج تلك القدرة . فالنمو في حد ذاته ليس قيمة ، وإنما تعرف قيمته بعد تحديد الاتجاه الذي يسير فيه .

ولكي تزداد الصلة وضوحاً بين النظرية التربوية والأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها نود إلقاء الضوء على مكانة الأخلاق في النظرية التربوية باعتبار أن الأخلاق أحد ميادين الأهداف التربوية ، فالنظريات التربوية لا تستطيع إغفال الجانب الخلقي لأن أي موقف ينطوي على اختيار من بدائل متعددة . فتربية الطالب على الأمانة تعني ابتعاده عن اختيار كل سلوك يتعارض مع هذه القيمة ، فهو يبتعد عن الكذب والغش وما إلى ذلك . ومع التسليم بأهمية القيم في التربية إلا أن الخلافات تظهر عند مناقشة الطريقة التي تتبع في التربية الخلقية والمصادر التي تشتق منها تلك القيم . فالنظرية التربوية التي تؤمن بتفتح قدرات الإنسان وتقلل من أهمية العامل البيئي لا تعير الاهتمام الكافي للتربية الخلقية ، فالأخلاق عند الطفل تتفتح عندما يصل نموه إلى مرحلة معينة . وغني عن البيان أن هذا الاتجاه تكذبه نتائج الدراسات النفسية والملاحظة العادية إذ لا يستطيع أحد التقليل من أهمية العامل البيئي . ولذا فإن مثل هذا الرأي مرفوض .

وهذا الموقف السلبي من القضايا الخلقية في نظرية الانكشاف والتفتح لا

يختلف كثيراً عن ذلك الموقف الذي يتبناه أنصار التربية عن طريق الطبيعة . إذ يرى هؤلاء أن تدخل الإنسان في تربية الفرد هو الذي يفسد خلقه . لذا فهم ينصحون المربي بعدم التدخل وترك الأمر للطبيعة . ويهاجم فينكس أصحاب هذا الاتجاه بقوله :

« وإذا ما تطرفنا في هذا الموقف فإننا نصل إلى إنكار التربية . فإذا ما وجب أن يترك الفرد ينمو وحده حسب الطبيعة فإن التربية كعملية توجيه قصدي لنمو الآخرين يجب أن تزول وتبقى بعد ذلك التربية الذاتية . ولكن الحقائق الأساسية في علم النفس توضح أن التربية ليست كلها تربية ذاتية إذ يجب أن يكون هناك تعامل مع الآخرين »[1] .

وهناك وجهة نظر ثالثة تأخذ بها الفلسفة البراغماتية فهي تخضع التصرفات الخلقية للنتائج المترتبة عليها . فالأخلاق التي تهتم التربية بغرسها هي تلك التي تؤدي إلى نتائج مرغوب فيها . وبناء على ذلك فإن كل ما يؤدي إلى وحدة المجتمع وتماسكه يعتبر تصرفاً أخلاقياً . فالزواج ـ على سبيل المثال ـ هدف أخلاقي تسعى التربية إلى غرسه لأنه يؤدي إلى استقرار المجتمع . وعندما تتلاشى فائدة هذا الهدف أي عندما لا يسهم في استقرار الأسرة فإنه يفقد أهليته .

والتربية الإسلامية تنظر إلى الأخلاق من زاوية مختلفة . ولا شك في أن كل سلوك أخلاقي ينطوي على فائدة للفرد والجماعة . والفائدة التي تعود بها الأخلاق الإسلامية ثابتة لا تتبدل بخلاف الأخلاق البراغماتية التي لا تستقر على حال . ولعل المصدر الذي تنبع منه كل من الأخلاق الإسلامية والأخلاق البراغماتية مسؤول عن نوعية تلك الأهداف . إذ ما دامت الأخلاق في الفلسفة البراغماتية مشتقة من فلسفة المجتمع ، وما دامت تلك الفلسفة متغيرة بتغير أحوال المجتمع فإن تلك الأخلاق لا تستقر على حال . ومن هنا نجد بعض

(١) فينكس : **فلسفة التربية** ، ص ٤٤٧ .

المربين المتأثرين بالفكر الغربي يدعون إلى ضرورة تغيير القيم التي يؤمن بها المجتمع بنفس السرعة التي يتغير بها الجانب المادي من الحضارة . ولا يجد المرء العاقل أدنى تبرير منطقي لدعوة من هذا النوع . إذ يستطيع الإنسان أن يستخدم أحدث تقنيات القرن العشرين دون أن يضطر لوضع والديه في ملجأ العجزة مثلما يفعل الغربيون الذين يستخدمون تلك التقنيات . وقد ثبت بما لا يدع مجالا للشك أن المرأة المسلمة تستطيع مواصلة دراستها الجامعية دون أن تتخلى عن حيائها وعفتها .

وبعد أن أوضحنا الصلة الوثيقة بين النظرية التربوية والأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها فإننا نرغب في تحديد الصفات الرئيسية للأهداف التي يسعى المنهاج التربوي إلى تحقيقها ، ومن أهم تلك الصفات أن تكون قابلة للتحقيق . وعليه فإنه من الخير أن تميز المدرسة بين الأهداف التربوية العامة وبين المرامي السلوكية التي يمكن تحقيقها من خلال دراسة مقرر معين . فالهدف العام للتربية هو تنشئة الإنسان الصالح بينما قد يهدف مقرر المطالعة في المرحلة الابتدائية إلى زيادة الثروة اللغوية . فالهدف العام يمكن تجزئته إلى أهداف أقل عمومية ، كما أن كلاً من هذه قد يجزأ إلى أهداف أكثر تحديداً وهكذا . وما لم يدرك المربون الأهداف الخاصة المحددة التي يمكن تحقيقها في كل مرحلة من مراحل التعليم فإنهم لا يستطيعون توجيه عملية التعلم وسيظل الهدف العام مجرد شعار . وعند تحديد الهدف الخاص لمقرر معين أو مرحلة معينة فإنه ينبغي التأكد من أنه يلائم قدرات المتعلمين . ولا خير في تحديد أهداف يعجز المتعلمون عن تحقيقها لسبب أو لآخر . وهذا بالطبع لا يعني أننا نحبذ وضع أهداف دون المستوى لأن سهولة الأهداف تولد في النفوس اتجاهات سلبية . فابتعاد الأهداف عن مستوى المتعلمين يضر ولا ينفع سواء أكان هذا ناجماً عن صعوبة الهدف أو سهولته .

والوضوح صفة ثانية ينبغي توفرها في الأهداف التربوية . وتكون الأهداف

واضحة عندما يكون بالامكان ترجمتها إلى سلوك ملاحظ. وقد حدد القرآن الكريم صفات للمؤمنين منها الخشوع في الصلاة وأداء الشهادة وحفظ الأمانة. ويستطيع المرء أن يحكم على إيمان شخص من خلال تعامله مع الآخرين ومدى تحليه بالأخلاق القرآنية التي يتصف بها الإنسان المؤمن. ولا تستطيع التربية أن تتجاهل هذه التوجيهات الهامة بل إنها ملزمة بتحديد الجوانب السلوكية التي يجب أن تتحقق في كل مرحلة من مراحل التعليم. ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية في المرحلة الابتدائية أن يتعلم الطالب كيفية الوضوء وأن يستطيع قراءة جمل مفيدة.

وصياغة الأهداف صيغاً سلوكية لها مزايا عدة فهي تنقل محور التركيز إلى الطالب لأنها تشير إلى ما ينبغي أن يطرأ على سلوكه لا إلى ما يفعله المعلم. وهذا الأمر يسهل التخطيط للخبرات التعليمية مثلما أنه يحسن عملية التقويم ويجعلها أكثر دقة[1]. لكننا في الوقت ذاته نحذر من المبالغة في التركيز على الأهداف السلوكية، إذ قد يغفل المربي عن الهدف الأساسي ويعني بالنواتج التافهة للتعلم. ثم أن هناك أموراً طيبة قد تظهر على مسرح العملية التعليمية دون أن يخطط لها المعلم. ويخشى أن يؤدي التركيز على الأهداف السلوكية في كل مقرر دراسي إلى طرد تلك العوامل المستجدة بدعوى عدم صلتها بالأهداف المخطط لها[2]. وفوق هذا وذاك فإن بعض الجوانب السلوكية قد تظل مخبوءة لسبب أو لآخر. وعلى التربية أن تهتم بهذه الجوانب وترعاها قدر اهتمامها بالسلوك الملاحظ. فإخلاص النية لله سبحانه وتعالى جانب نفسي لكل عمل يقوم به الإنسان المسلم. وتكون التربية مبتورة عندما تركز على الجانب الملاحظ وتهمل القاعدة النفسية التي ينطلق منها ذلك السلوك.

والأهداف التربوية تتصف بالواقعية والمثالية. فالتربية الإسلامية تبدأ

---

(١) عبد الرحمن عبد الله: **دور التربية العملية في إعداد المعلمين**، ص ١٣٤ ـ ١٣٥.

(٢) نكولز: **تطوير المنهج**، ص ٤٨ ـ ٤٩.

بالإنسان من حيث هو إنسان ثم تعمل على إيصاله إلى كماله الإنساني . وتنبع واقعية التربية من حقيقة أن القرآن يصور الإنسان وهو يتعامل مع الحقائق الكونية الموضوعية ، فالإنسان لا يتعامل مع فكرة مجردة تمثل الكون ، بل مع الكون ذاته . كما أن القرآن لا يحبذ للإنسان المسلم أن يشغل نفسه فيما لا يمت إلى واقعه بصلة . إنه مطالب بالبحث عن الحقائق التي تمس صميم حياته ، يضاف إلى ذلك أن التربية الإسلامية تعترف بجميع جوانب النفس الإنسانية ولا تنكر وجود أي منها . فالمربي المسلم لا يدعو إلى كبت الغرائز بدعوى تعارضها مع الإيمان بل يعتبر إشباعها بالطرق المشروعة أمراً واجباً . ولكن علينا أن نميز بين هذه الواقعية وبين واقعية التربية الغربية المعاصرة ، فالأخيرة تقبل كل ما هو موجود على أنه حقيقة مسلم بها ، أما التربية الإسلامية فتعترف بنقاط الضعف في الطبيعة البشرية ولكنها في الوقت ذاته تعمل على علاجها .

والإنسان المسلم الذي يتعامل مع الواقع الذي يعيش فيه يحاول في الوقت نفسه الإنطلاق إلى عنان السماء . فالأهداف واقعية ومثالية في آن واحد . فهي مثالية لأنها تمتاز بالكمال ولا تشتمل على أدنى تناقضات . ثم إنها تجعل الفكر لا المادة أساس التفاضل . وعليه فإن التربية الإسلامية لا تغفل إشباع الحاجات العضوية ، ولكنها تعمل على تهذيبها وإخضاعها للمثل العليا . وإذا كانت التربية الغربية تحبذ الفوضى الخلقية فإن التربية الإسلامية تهدف إلى تزويد المتعلمين بمعلومات كافية عن الأسرة وتكوين اتجاهات عقلية ونفسية نحو هذه المؤسسة الاجتماعية بحيث يكون البالغ قادراً على تحمل أعباء الأسرة مؤدياً لواجباته معترفاً بأهميتها .

والأهداف التربوية شاملة ومتوازنة . فالأهداف لا بد وأن تهتم بالمتعلم كإنسان ، ومن هنا نجد المربين يتحدثون عن تربية جميع المكونات التي تدخل في تركيبه : الجسم والعقل والروح . ولا ينبغي أن تركز الأهداف على أي من هذه

الجوانب على حساب الجوانب الأخرى بل يجب أن تهتم بها جميعاً . ليس هذا فحسب بل لا بد من توازن بين تربية الجسم والعقل والروح . فشمول الأهداف لمختلف جوانب الشخصية الإنسانية والتوازن بين تلك الجوانب أمر حيوي لا يستغني عنه .

والتربية الإسلامية تعنى بالفرد عنايتها بالمجتمع . وقد جمع القرآن الكريم بين الفرد والجماعة بصورة جلية عند تبيان قوة المؤمن في القتال وقدرته على الصمود أمام عشرة من الكفار . يقول تعالى :

﴿ إِن يَكُن مِّنكُمْ عِشْرُونَ صَابِرُونَ يَغْلِبُوا مِائَتَيْنِ ۚ وَإِن يَكُن مِّنكُم مِّائَةٌ يَغْلِبُوا أَلْفًا مِّنَ الَّذِينَ كَفَرُوا ﴾[1] .

ومع أن هذه الآية تشير إلى العدد الذي يستطيع الفرد المؤمن مواجهته إلا أنها في الوقت ذاته تشير إلى ضرورة التكاتف بين المسلمين حتى تتم الغلبة التي أشارت إليها الآية الكريمة . ولذا فإن الأهداف التربوية تشتمل على مرام اجتماعية مثل تحقيق التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع المسلم واحترام الحقوق العامة التي تؤدي إلى استقرار المجتمع المسلم وغرس الثقة الكاملة بمقومات الأمة الإسلامية باعتبار أنها خير أمة أخرجت للناس .

٤ ـ المحتوى وصلته بالنظرية التربوية

لا تكتفي المدرسة بتحديد الأهداف التربوية ولكنها تهيئ للمتعلمين الأجواء الملائمة لتحقيق تلك الأهداف ، فكل مدرسة تقوم بنشاطات عديدة من بينها عرض المعارف والخبرات التربوية بطريقة معينة . وفي منهج المواد الدراسية ـ وهو أكثر أنواع تنظيمات المنهاج شيوعاً ـ تجزأ المعرفة إلى مجالات متخصصة منفصلة كالكيمياء واللغة العربية والجبر والتاريخ وما إلى ذلك . وتعرض المعارف في كل من هذه المقررات بطريقة يقررها أهل الاختصاص . فمحتوى المنهاج

---

(١) الأنفال : ٦٥ .

يضم جميع المعارف التي تعرض على المتعلمين وفق تنظيم معين . ومن المهم أن نؤكد أن كل منهاج تربوي لا غنى له عن محتوى يحقق أهدافه ، ففي منهج النشاط الذي يؤكد على ضرورة اكتساب المعرفة من قبل المتعلم باعتبار أنه نقطة الإنطلاق في العملية التعليمية ، لا بد من وجود معارف ترشد المتعلم في رحلته التعليمية وتوضح له ما ينبغي عمله . فالمعارف موجودة في كل تنظيم من تنظيمات المنهاج ولكن تلك التنظيمات تختلف في طريقة عرضها . فالتاريخ والجغرافيا قد تدرس بصورة منفصلة وقد تدرس موحدة تحت مسمى المواد الاجتماعية . ومع أن الهدف الأساسي من تنظيم المحتوى هو إحداث تغيير في نفسية المتعلمين إلا أنه ينبغي التمييز بين المحتوى وبين العمليات العقلية والنفسية التي يمر بها المتعلم أثناء تفاعله مع المحتوى ، إذ قد تعرض عليه قطعة أدبية فريدة ثم لا تترك فيه أثراً واضحاً . وقد يكون العكس صحيحاً إذ قد يستفيد المتعلمون فائدة كبيرة مع أن المحتوى رديء . فالخبرات التي يمر بها المتعلمون تتأثر بالمحتوى ولكنها ليست مرادفة له .

وهكذا يمكن القول بأن المنهاج يتضمن مواد أو مقررات متعددة وقد تكون المقررات نظرية أو عملية تنمي في المتعلم مهارات معينة ، ومن الأمثلة على هذه المهارات العملية الضرب على الآلة الكاتبة واستخدام الآلات الحاسبة . هذا ويعتمد اختيار المواد التي يتكون منها المنهاج ومحتوى كل مادة من المواد المقررة على معايير متعددة تستمد من النظرة إلى طبيعة الفرد والمجتمع والمعرفة التي ينبغي اكتسابها ؛ ومن أهم معايير اختيار المحتوى **الصدق** ، ومن مقومات الصدق أن يعكس المحتوى المعارف المعاصرة[1] في شتى الميادين . فمن الأمور المسلم بها أن المعرفة تتزايد يوماً بعد يوم في التاريخ والجغرافيا والعلوم وغيرها ، كما أنه ظهرت فروع جديدة للمعرفة أخذت تفرض وجودها على مخططي المنهاج

1 – Taba: **Curriculum Development**, p. 267.

الدراسي . وعندما يغفل المربون بعض فروع المعرفة المعاصرة فإنهم ولا شك يسيرون بالعملية التربوية نحو الركود . وقد كان هذا هو الحال الذي آلت إليه الأمة الإسلامية في القرون الأخيرة عندما أهملت العلوم الحديثة بدعوى معارضتها للشريعة . وقد نجم عن ذلك تخلف في شتى الميادين إذ قل الإبداع وتقهقرت التربية الإسلامية أمام التربية الغربية المستعمرة ، ولا بُدَّ من التأكيد على أن جمود الحالة التربوية في البلاد الإسلامية لا يعود إلى المبادئ التربوية ذاتها بل يعود إلى مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية . فالإسلام يحث على تدبر آيات الله المبثوثة في الكون مثلما يحث على تأمل آياته في القرآن الكريم . وعليه فإن المنهاج يكون صادقاً عندما تتكامل فيه علوم الشريعة التي تهتم بدراسة سلوك الإنسان وعلوم الطبيعة التي تصف حال الأشياء[1] . وإذا كانت نظريات التربية الغربية تركز عند الحديث على صدق المحتوى على ضرورة اشتماله على الحقائق العلمية المعاصرة فإن النظرية التربوية الإسلامية تؤكد على علوم الشريعة وعلوم الطبيعة معاً . إذ من الخطأ الجسيم أن يعتقد المربون بأن المنهاج يكون صادقاً عندما يقصر عنايته على الحقائق المعاصرة في العلوم الطبيعية ، إذ ليس العلم كله فيما تدركه الحواس وتثبته التجربة . فالعلم بالغيب وبوجود إله خبير قدير والتصديق بذلك والعمل وفق ما يرتضيه الشارع ركن أساسي في المنهاج الدراسي . ومثلما أنه من غير المفيد استنباط جميع القوانين التي تحكم سير الأشياء من الآيات القرآنية فإنه من الضلالة اخضاع علوم الشريعة لهيمنة العلوم الطبيعية .

ومن مقومات صدق المحتوى أن يعكس الحقائق والقوانين الأساسية في كل فرع من فروع المعرفة التي يتضمنها . وعلى هذا يكون المحتوى في مقرر التاريخ صادقاً عندما يتضمن الحقائق التاريخية والقوانين التي تفسر تلك الحقائق . بل

---

(١) حسن الترابي : **الإيمان** ، ص ٢٦٠ .

أن صدق محتوى مقرر التاريخ يعني تعريف المتعلمين بخصائص الطريقة التاريخية لأن هذا يعينهم على تحليل الأحداث واستنباط النتائج . وعلى النقيض من ذلك يكون المحتوى غير صادق عندما يقدم للمتعلمين نتفاً من الحقائق المتناثرة التي لا تؤدي إلى الفهم والإدراك السليم .

وأخيراً فإن من مقومات صدق المحتوى إسهامه في تحقيق الأهداف التربوية ، إذ ما دام الهدف هو أساس العملية التربوية فإن صدق المحتوى موصول به[1] ، وقد سبق أن أشرنا إلى اختلاف النظريات التربوية في الأهداف . وما دام الأمر كذلك فإن المحتوى الذي يكون صادقاً في نظرية قد لا يكون كذلك في نظرية أخرى . ففي التربية الأمريكية يعتبر المحتوى صادقاً عندما يسهم في تنمية المجتمع الديمقراطي[2] (كما يتصور الأمريكيون الديمقراطية) . وفي اعتقادنا أن محتوى من هذا النوع فاسد من أساسه لأنه يعكس قيماً ديمقراطية تتعارض مع مبادئنا الإسلامية . فالمحتوى لا يكون صادقاً في المجتمع المسلم إلا إذا أسهم في بناء الشخصية المسلمة المؤمنة بربها . فمحتوى العلوم ــ على سبيل المثال ــ يبحث في تمدد الماء عندما يتجمد . وهذه الخاصية التي أودعها الخالق سبحانه وتعالى في الماء تمكن الكائنات الحية من البقاء حية في الشتاء . ولا يكون المحتوى صادقاً إلا عندما يؤكد على هذه الحقيقة ويبين قدرة الخالق وفضله على العالمين .

ومن المعايير الأخرى التي تستخدم في اختيار المحتوى **معيار الميل**[3] . ويقصد بهذا المعيار أن يكون المحتوى متلائماً مع ميول المتعلمين ودوافعهم . والمحتوى الذي يتحقق فيه معيار الميل لا يتضمن ما يتعارض مع حاجات المتعلمين . وهناك تباين بين النظريات التربوية فيما يتعلق بطبيعة الميول التي

---

(١) نيكولز : **تطوير المنهج** ، ص٧٣ .

2 – Smith: **Fundamentals of Curriculum Development**, p. 137.

(٣) نيكولز : **تطوير المنهج** ، ص٧٤ .

يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع المنهاج . فالنظرية الطبيعية التي نادى بها الفيلسوف الفرنسي روسو تبالغ في قيمة دوافع الطفل بل تسيء فهمها . فالطفل لا يحتاج حتى سن الثانية عشرة إلى محتوى معين لأن الطبيعة هي الكتاب الوحيد الذي يستحق الدراسة[1] . فكل ما يتعلمه الطفل في هذه المرحلة نابع من خبراته وتجاربه . ومن النظريات التربوية الأخرى التي تبالغ في قضية دوافع الأطفال النظرية البراغماتية التي تدعو إلى تمركز المحتوى والأهداف حول الطفل . وقد دعا الأنصار المتحمسون لهذه النظرية إلى ضرورة اختيار الطفل ما يرغب في أدائه ، وعليه فإن المنهج لا يتضمن إلا ما يتفق مع ميوله . ويلاحظ أحد المربين الغربيين أن نتاج المنهاج الذي يُخْتَارُ محتواه وفق أهواء المتعلمين قد تكون مخيبة للآمال[2] . بل إن ديوي نفسه يقر بأن الاعتماد على ميول الأطفال في تقرير المحتوى يسبب مشكلات رئيسية عند محاولة اختيار وتنظيم المحتوى[3] .

وعندما نوجه سهام النقد إلى النظرية الطبيعية والنظرية البراغماتية فإننا لا نفعل ذلك انطلاقاً من عدم التسليم بأهمية دافع المتعلمين بل لأن هاتين النظريتين تبالغان في أهمية الدور الذي تلعبه الدوافع في العملية التربوية . غير أننا نرى أن لا مجال للشك في أن المحتوى الذي يوافق دوافع المتعلمين يسهل العملية التعليمية ويعطي نتاجاً أفضل . لكن هذا لا يعني أن الأطفال قادرون على اختيار ما يناسبهم على المدى البعيد . فالمعروف أن دوافع الأطفال آنية ، وهم غالباً ما يفضلون النشاطات التي تمكنهم من الحصول على مكافآت مادية أو معنوية سريعة . ومن هنا وجب على الراشدين دراسة دوافع الأطفال واختيار المحتوى الملائم لحاجاتهم الأساسية التي تستحق التنمية والرعاية . وفي المجتمع

(١) صالح عبد العزيز : **تطور النظرية التربوية** ، ص ٢٩٠ .

(٢) نيكولز : **تطوير المنهج** ، ص ٧٦ .

3 – **Experience and Education**, p. 78.

المسلم يحرص المربون على تعليم الأطفال القرآن الكريم قراءة وتجويداً وحفظاً وعلى تعليمهم اللغة العربية حتى في الأقطار غير العربية التي تتحدث لغة أخرى في الحياة اليومية . ثم أن دراسة الأطفال للتاريخ والجغرافيا تسهم في تنمية وعيهم بالبيئة المحلية التي يعيشون فيها وبخصائص الأمة التي كونها الرسول صلى الله عليه وسلم . ويحتاج الأطفال إلى دراسة الرياضيات التي تنمي فيهم القدرة على التجريد واستخدام الرموز والعلوم التي تبصرهم بعظمة الخالق . وشتان ما بين منهاج من هذا النوع وبين منهاج يترك الحبل على الغارب لأهواء الأطفال وميولهم ، تلك الميول التي قد تكون صبيانية وتضر في نهاية المطاف أكثر مما تفيد .

ومن الصفات الأخرى التي يتصف بها المحتوى الجيد قدرته على البقاء ومواجهة التحديات[1] . فالمعيار الثالث الذي يستخدم لاختيار المحتوى هو المقدرة على الثبات ، والتربية الإسلامية تربية خالدة قابلة لمواجهة التحديات في شتى العصور لأنها تربية ربانية وهذا القول يعني أن بعض جزئيات التربية الإسلامية قابلة للتعديل والتحوير ، فالحقائق الجزئية قد تتبدل ، كما قد تظهر حقائق جديدة تتصل بالكون وبالنفس الإنسانية . لكن تمحور محتوى المنهاج حول القرآن الكريم والسنّة المطهرة يجعله أكثر قدرة على مواجهة المتغيرات . ثم أن مبادئ علوم القرآن والحديث التي تشكل القاعدة التي يبنى عليها المنهاج ثابتة لا تتبدل . وحيث أن هذه المبادئ الثابتة هي أساس تنظيم حياة المجتمع المسلم فإن شتى ميادين العمل التربوي تتأثر بخصائصها .

وقد يتميز أصحاب الأهواء من الغيظ وهم يقرأون هذه السطور التي تدعو إلى إعلاء قدر علوم القرآن والحديث في المنهاج المدرسي . ومعلوم أن معتقدي الفلسفات الوضعية يهملون دور الدين في الحياة بل أن بعض الفلسفات تحاربه

---

1 – Smith: **Fundamentals of Curriculum Development**, p. 133.

ولا تفسح له أدنى حيز في المحتوى . فالشيوعيون والاشتراكيون ومن هم على شاكلتهم يرفضون كل ما يتصل بالدين بدعوى أنه من مخلفات المجتمعات البرجوازية . وعلينا أن نشير في هذا المقام إلى أن هؤلاء وأمثالهم قد استبدلوا الدين السماوي بدين وضعي . ففي البلاد الاشتراكية يلقن الدارسون العقيدة الشيوعية بغض النظر عن تخصصاتهم كما أن المجتمعات الرأسمالية الغربية تحرص على ارضاع المتعلمين لبان الديمقراطية في جميع المراحل التعليمية . وإذا كان الأمر كذلك فإن المربي المسلم مطالب بحسن اختيار المحتوى ، ولا شك في أن اشتمال المحتوى على علوم القرآن والحديث والثقافة الإسلامية خير ضمان لمواجهة التحديات الوافدة من الشرق والغرب على حد سواء .

٥ ـ الطريقة وصلتها بالنظرية التربوية

الطريقة هي العنصر الثالث في المنهاج التربوي بعد الأهداف والمحتوى . وعلينا بادئ ذي بدء التمييز بين معنيين للطريقة : المعنى الأول الذي يدل على الكيفية التي يعرض بها المحتوى للمتعلمين ، والمعنى الثاني الذي يشير إلى الكيفية التي يتعامل بها المعلمون والمتعلمون مع المحتوى .

إن اختيار محتوى المنهاج عملية على جانب كبير من الأهمية ، بيد أنها لا تعتبر نهاية المطاف في عملية إعداد المنهاج . فالمحتوى الذي يمكن أن يكسب المتعلمين معلومات منظمة يفترض فيه أن يكون منظماً وأن يقدم وفق تتابع معين . فدراسة التاريخ الإسلامي تبدأ بالدعوة الإسلامية والدولة التي أسس بنيانها المصطفى عليه السلام ، ثم الخلافة الراشدية وهكذا . وهناك أكثر من عامل يسهم في تحديد الطريقة التي يعرض بها المحتوى منها طبيعة المعرفة ونفسية المتعلمين وتوقعات المجتمع الذي يعيشون فيه[1] .

---

1 – Phenix: **Philosophy of Education**, pp. 70 – 72.

من المسلم به أن المحتوى في المنهاج التربوي ينهل من ميادين المعرفة المتعددة وأن كل ميدان له حقائقه وقوانينه الخاصة به . وفي كل ميدان من هـذه الميـادين يصعب اكتساب بعض الحقائق والمبادئ لأن تعلمها يعتمـد على تعلـم غيـرها ، فالمعرفة ذات تنظيم هرمي ، وعليه فإن المتعلم يدرك عمليـة القسـمة بعـد إدراك عملية الجمع ويسهل عليه حل معادلة ذات مجهـولين إذا مـا سـبق ذلك تعلـم المعادلة ذات المجهول الواحد . فكل ميدان من ميـادين المعـرفة لـه ــ على حـــد تعبير التربويين ــ منطق خاص به . والمنطق الذي يحكم طريقه عـرض المحتـوى يمكن أن يتخذ أحد الأشكال التالية :

الانتقال من المعلوم إلى المجهول .

الانتقال من السهل إلى الصعب .

الانتقال من البسيط إلى المركب .

الانتقال من القريب إلى البعيد .

الانتقال من الجزء إلى الكـــل .

وهناك قضية متصلة بطبيعة المعرفة وأثـرها في تنـــظيم المحتـــوى ألا وهـــي التكامل أي مدى الترابط بين المعرفة التي تنتمي إلى ميادين متعـددة . فـالحقائق التي تدرس في مقرر الرياضيات ذات صلة وثيقة بتلك التي تـدرس في العلـوم ، وما يدرس في مقرر التاريخ الإسلامي موصول بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف . وعلى هذا الأساس يرى بعض المربين أن تجزئة المحتوى إلى علوم ورياضيات وما إلى ذلك أمر يضر بعملية التكامل التي تعتبر ركناً أساسياً في عملية التعليم . وقد ظهرت أنواع جديدة من تنظيمات المنهج أبدت مـزيداً مـن الاهتمـام بهـذه القضية . ففي أحد أنواع المنهاج المحوري ينظم المحتوى حـول مشـكلات معينـة يتطلب حلها الرجوع إلى أكثر من ميدان من ميـادين المعـرفة . ولـو اختيـرت الصحة المدرسية موضوعاً للدراسة لتطلب الأمر دراسة حالة الطلاب والبيئة التي تقع فيها المدرسة والآثار الناجمة عن المصانع وموقف الدين مـن هـذه القضـية .

وقد يحتاج الأمر إلى بعض المعلومات الاحصائية . وهكذا فإن دراسة الموضوع الواحد تعتمد على معلومات مستمدة من أكثر من ميدان من ميادين المعرفة . وهناك تنظيم آخر للمحتوى لا يقضي على الكيان المستقل لميادين المعرفة ، لكنه يدمج تلك التي تتقارب فيما بينها . وعوضاً عن أن يدرس الطالب قواعد اللغة العربية والإنشاء والخط والنصوص فإنه يدرس مقرراً واحداً هو اللغة العربية ، ومن خلال هذا المقرر يتعرف على الفروع التي تنتمي إليه .

ومع التسليم بأهمية التكامل إلا أن بعض المربين لا يسلمون بصحة هذا الفهم لعملية التكامل . فالتكامل حسبما يقولون عملية داخلية تتم داخل المتعلم نفسه . وعندما يدرك المتعلم الحقائق التاريخية والجغرافية إدراكاً صحيحاً يسهل عليه إحداث الربط بين الحقائق المنتمية لهذا الفرع وذاك . وهم يعتقدون أن عملية التكامل تكون أكثر يسراً عندما يؤكد المحتوى على المبادئ والقوانين أكثر من تأكيده على الحقائق المتناثرة .

والعامل الثاني الذي يؤثر في طريقه تنظيم المحتوى هو الجانب النفسي ، فالفرد لا يستطيع تعلم مهارات معينة إلا إذا كان قد وصل إلى مرحلة من النضوج تمكنه من ذلك . وعلى هذا فإن المدرسة لا تستطيع تعليم الأطفال التمارين الشاقة التي تحتاج إلى عضلات مفتولة لافتقارهم إلى ذلك . ثم إن المستوى العقلي للمتعلمين يسهم في تحديد ما يتعلمونه في كل مرحلة من مراحل نموهم . ويخبرنا علماء النفس أنه إذا ما تساوت الأمور الأخرى فإن الطفل الذي عمره العقلي عشر سنوات يدرك أموراً لا يدركها طفل آخر عمره العقلي ست سنوات . ولذا يحاول التربويون تحديد مختلف المهارات والنشاطات العقلية التي تلائم مختلف الأعمار العقلية[1] . وفوق هذا وذاك فإن رغبات المتعلمين وخبراتهم السابقة ذات علاقة بتنظيم المحتوى . ومع أنه يصعب

---

1 – Smith: **Fundamentals of Curriculum Development**, p. 180.

تنظيم المحتوى استناداً إلى رغبات المتعلمين إلا إن أخذها بعين الاعتبار أمر على جانب كبير من الأهمية .

أما العامل الثالث المؤثر في طريقه عرض المحتوى فهو ما يتطلبه المجتمع من المتعلمين ، إذ لا يستطيع الفرد تجاهل توقعات المجتمع الذي يوفر له الرعاية والعناية . فالمجتمع الريفي يتوقع من المدرسة أن تركز على المهارات التي تعينه على حسن الاستفادة من الأرض التي سخرها الخالق للإنسان . وفي مجتمع المدينة الذي يفرض على الطفل معرفة إشارات قطع الطرق وقراءة أسماء الشوارع يصبح تعلم القراءة أكثر إلحاحاً . وفي المجتمع المسلم الذي يتوقع من أطفال المدرسة الابتدائية أداء الصلاة يصبح تعلم شروط الصلاة والوضوء والطهارة أمراً واجباً في هذه المرحلة ، وتعلم هذه الأمور أكثر إلحاحاً من تعلم ما يتصل بالحج والعمرة والزكاة لأن هذه تؤدّى في مرحلة لاحقة .

كانت تلك العوامل المؤثرة في طريقة عرض المحتوى في المنهاج . ومع أن النظريات التربوية لا تستطيع إنكار أثرها على المحتوى إلا أنها تتباين فيما بينها حول الأهمية التي تعطى لكل منها . فالنظرية التربوية التي تقدم الفرد على المجتمع مثل نظرية روسو لا تعطي دوراً رئيسياً للعامل الاجتماعي . والنظرية التربوية التي تؤمن بأهمية مواد معينة في ترويض العقل تؤكد على منطق المادة أكثر من تأكيدها على الجانب النفسي[1] . ومن هنا نجد نظرية الترويض الشكلي تقدِّم المحتوى على رغبات المتعلم من حيث الأهمية . أما النظرية البراغماتية فإنها تعير اهتماماً أكبر للجانب النفسي ، لذا كان أنصار هذه المدرسة هم البادئين في الدعوة إلى تبني منهج النشاط الذي يقوم على أساس أن النشاط التربوي يكمن في دوافع المتعلمين واتجاهاتهم . من هذا المنطلق أنشأ جون ديوي مدرسته التجريبية في شيكاغو . وللمنهج الذي طبقته هذه المدرسة خصائص منها

---

(١) يحيى هندام : المناهج ، ص ٢٩ .

الاعتماد على ميول التلاميذ في تحديد المحتوى والتسليم بوحدة المعرفة وتكاملها[1] .

والنظرية التربوية الإسلامية توازن بين حاجات الفرد والجماعة ، فهي لا تضحي بأي منهما لصالح الآخر . ولذا فإن المحتوى ينظم بطريقة تحافظ على هذا التوازن . والمعرفة التي تقدم للمتعلم تهدف في نهاية المطاف إلى إسعاده في الدارين . فالصراع القائم بين ما هو نفسي وما هو منطقي يختفي في نظريتنا التربوية . ثم إن قضية التكامل تحل في منهاج التربية الإسلامية بصورة لا نظير لها . فالرياضيات والعلوم والفلك والجغرافيا والتوحيد والمطالعة وغيرها تهدف إلى تحقيق الشخصية المسلمة . ولا ريب في أن وحدة الهدف تترك بصماتها على المحتوى . فالمعرفة واحدة لإنها موصولة بإله واحد أحد . وهكذا يتضح أن النظرية التربوية الإسلامية تنظر إلى كل من العوامل المؤثرة في طريقة عرض المحتوى نظرتها الخاصة بها .

وننتقل الآن لمناقشة المعنى الثاني للطريقة الدالة على الكيفية التي يتعامل بها المعلمون والمتعلمون مع المحتوى ، ومناقشة هذه القضية يعني التعرف على طبيعة التدريس . والتدريس في رأي البعض لا يعدو كونه مجرد النقل اللفظي للمعرفة . وحسب هذا المفهوم للتدريس يكاد ينحصر دور المعلم في شرح المحتوى شرحاً لفظياً بينما ينحصر دور المتعلم في استظهار ما يُطَالَبُ به ، فدوره سلبي على الأغلب . أما المعرفة فغالباً ما تعتبر هدفاً في حد ذاتها . وهذا الفهم للتدريس يزيد من التصاق كل من المعلم والمتعلم بالمحتوى ويجرد المعلم من كثير من الأدوار التي تعتبر من صلب اهتماماته مثل إرشاد المتعلمين وتوجيههم والاهتمام بالمشكلات التي تواجههم والإسهام في تطوير المنهج .

وهناك مفهوم آخر للتدريس يعطي المتعلم دوراً أكبر في التعامل مع

---

(١) محمد صلاح الدين مجاور : **المنهج المدرسي** ، ص٣٧٢ ــ ٣٧٩ .

المحتوى . والتدريس حسب هذا المفهوم عملية تنظيم للموقف التعليمي يسهم فيها كل من المعلمين والمتعلمين . فالمعلم يهيئ عناصر الموقف التعليمي ــ بما في ذلك المحتوى ــ ثم يترك للمتعلم سمة اختيار العناصر التي يريد تعلمها . وقد غالى البعض في إعطاء الحرية للمتعلمين . فالمدرسة الحرة في بريطانيا تترك المتعلمين يكتسبون القيم بعيداً عن أي ضبط اجتماعي . ويمتدح فكري العريان هذا المفهوم للتدريس بدعوى أن المتعلمين يكتسبون الاتزان والسعادة[1] ، وما درى أن هذا النوع من التدريس يؤدي في نهاية المطاف إلى انفلات في الأخلاق وتحطيم للقيم الخالدة التي نؤمن بها .

والتدريس بالمفهوم الإسلامي يهدف إلى إيصال المتعلم إلى كماله الإنساني ، فالإنسان ــ لا المحتوى ــ هو محور العملية التربوية . ولذا وجب على المعلم الاهتمام بشخصية المتعلم علاوة على اهتمامه بمحتوى المنهاج . وإذا كانت النظرية التربوية التي دعا إليها روسو تعارض طريقة التلقين[2] فإن النظرية الإسلامية تؤمن بأهمية هذه الطريقة . ونحن بحاجة لهذه الطريقة خاصة في مرحلة الطفولة لغرس العقيدة الإسلامية في نفوس الناشئة . فمن المسلم به أن الأطفال لا يستطيعون إدراك الحكمة الكامنة في كل تصرف من التصرفات التي يشاهدونها أو تصدر عنهم ، لذا وجب تلقينهم ذلك بالوسائل الملائمة[3] . وبينما تقلل بعض النظريات التربوية من أهمية شخصية المعلم باعتباره قدوة صالحة للمتعلمين نجد أن النظرية التربوية الإسلامية تولي القدوة عناية فائقة . فالقدوة طريقة هامة من طرق التعلم لا يجوز إغفالها . وقد أدرك المربون المسلمون أهمية هذا المبدأ فدعوا إلى الأخذ به . ومن هنا نجد أن برهان الإسلام الزرنوجي يدعو

---

(١) « تفريد التدريس وإعداد المعلم لممارسته » **نشر في مجلة تكنولوجيا التعليم** ، الكويت : العدد الأول ، ١٩٦٧م ، ص ٦٧ .

(٢) صالح عبد العزيز : **تطور النظرية التربوية** ، ص ٢٨٩ .

(٣) محمد قطب : **منهج التربية الإسلامية** ، الجزء الثاني ، ص ١٢٢ .

في كتابه **تعليم المتعلم طريق التعلم** إلى أهمية اختيار الطالب لمن يتلقى العلم على يديه . وإذا كانت بعض النظريات التربوية تستحيي من مجرد الإشارة إلى ضبط سلوك الطفل حرصاً على مشاعره فإن النظرية التربوية الإسلامية تستخدم الضبط دون المساس بتلك المشاعر . فالطفل في المدرسة الابتدائية يحتاج إلى من يعلمه ضبط انفعالاته ؛ وكلما أتيحت له الفرصة الملائمة للتدرب في هذا المجال كانت شخصيته أكثر اتزاناً .

إن الطريقة التي يستخدمها المعلم في التدريس أبرز جوانب المنهاج لكل من يزور المدرسة من آباء ومشرفين تربويين ، ولكن يخطئ كل من ينظر إلى الطريقة بمعزل عن الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها . فقيمة الطريقة مستمدة من قدرتها على تحقيق الأهداف . وحيث إن النظريات التربوية تحاول تحقيق أهداف خاصة بها فإنه لا يمكن الحديث عن طريقة في التدريس تلائم سائر النظريات التربوية الأخرى .

٦ ـ التقويم وصلته بالنظرية التربوية

تستخدم لفظة **التقويم** للدلالة على أكثر من معنى . فالتقويم في صورته البدائية ينحصر في مجرد إصدار حكم شخصي حول قضية مطروحة ، إذ قد يرى طالب المرحلة الثانوية أن مقرر الرياضيات الحديثة فوق المستوى ، وأن محتواه غير مترابط . ومع إن إصدار أحكام من هذا النوع قد تكون ضارة إلا أن الباحثين في ميدان التربية يعطونها أهمية أكبر مما تستحق . فالدراساتُ المَيْدانية التي تستخدم في الاستبيانات تعتمد في الأساس على حكم ذاتي يصدره من يجيب على الأسئلة التي يتضمنها الاستبيان دون أن يكون لدى الباحث وسيلة فعالة للكشف عن مدى الذاتية التي تنطوي عليها الإجابة . وحقيق على كل من يتطلع إلى الدقة والموضوعية أن لا يقبل الأحكام الذاتية على علاتها .

وهناك من يفهم عملية التقويم على أنها محصورة في وضع درجة معينة ، أي إن التقويم بهذا المعنى مرادف في المعنى للقياس . ولا تزال المدارس في العديد من البلاد العربية تفهم التقويم على هذه الشاكلة ، وربما كان السبب في ذلك نظام الامتحانات الذي لا يعترف إلا بما يكتبه الطالب على ورقة الامتحان . ومع إن القياس وسيلة من وسائل التقويم إلا إنه من الخطأ وضع الاثنين في كفة واحدة . فالقياس يهتم بالوصف بينما ينطوي التقويم على إصدار حكم على قيمة ما يوصف[1] ، فالدرجة (٥٨) التي يحصل عليها طالب في مقرر العلوم درجة صماء لا تفيدنا كثيراً ، إذ قد تكون أعلى درجة أو أدنى درجة . وهي درجة أدنى من درجة النجاح عندما تحدد الدرجة (٦٠) كحد أدنى للنجاح في الوقت الذي تكون فيه فوق الحد الأدنى عندما تكون الدرجة (٥٠) كحد أدنى للنجاح . وهكذا يتضح تصور المفهوم الضيق للتقويم ، فالمربي يحتاج إلى معلومات أخرى غير الدرجة التي يحصل عليها من القياس ، بل قد يستغني المربي في بعض مواقف التقويم عن القياس .

أما التقويم بالمفهوم الشامل فعملية معقدة يقصد بها التعرف على مدى تحقيق الأهداف . والتقويم بهذا المعنى يشتمل على أمور عديدة في مقدمتها معرفة الأهداف المحددة التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها إذ لا يمكن الحكم على تقدم المتعلمين في المدرسة إلا بعد معرفة ما يفترض تعلمه . وعليه فإن عملية التقويم لا تكون ذات معنى إلا إذا انبثقت عن الأهداف التربوية[2] . وبعد معرفة الأهداف ينبغي تحديد مظاهر السلوك التي يفترض أن يكون وجودها دلالة على تحقيق الأهداف . وبعد أن يتأكد المربي من هذا الأمر يختار الوسائل الملائمة للحكم على مدى اكتساب المتعلمين للأهداف . وقد تتضمن تلك الوسائل الملاحظة المنظمة والاختبارات الشفوية والتحريرية وغيرها . ولا ريب أن تقويم

---

(١) محمد صلاح الدين مجاور : **المنهج المدرسي** ، ص٤٩٢ .

(٢) نعيم عطية : **التقييم التربوي الهادف** ، ص٤٥ .

المنهاج وفق هذه الطريقة يقوم على مسلمة مفادها أن المنهاج التربوي يوضع بقصد إحداث تغييرات معينة في شخصية المتعلم وإن تلك التغييرات تصلح للحكم على مدى صلاحية ذلك المنهاج .

ولكي يوصل التقويم إلى نتائجه المرجوية فإنه ينبغي أن تتحقق فيه خصائص عديدة منها **الصحة أو الصدق** . ويكون التقويم صحيحاً أو صادقاً عندما تتصل أحكامه بالأهداف . وعندما يهدف مقرر التاريخ إلى تكوين الاتجاهات وتنمية القدرة على النقد فإنه لا يجوز توجيه عملية التقويم نحو استظهار الحقائق التاريخية ، وإلا اعتبر التقويم غير صادق . فالتقويم يجب أن يهتم بالأمور الأساسية التي يعنى بها المنهاج ويبتعد عن تلك التي تقع خارج اهتماماته . وعندما يأخذ المنهاج الفروق الفردية بعين الاعتبار ويدخلها ضمن تصوراته يصبح من الأهمية بمكان الاقرار بوجود مستويات مختلفة للأداء فلا يصبح الهم الأكبر للمربين مقارنة أداء المتعلمين مع بعضهم البعض[1] .

والشمول صفة أخرى من صفات التقويم الجيد . ويقصد بالشمول هنا أن تغطي عملية التقويم سائر الجوانب التي يهتم بها المنهاج . ويكون التقويم شاملاً عندما يأخذ بعين الاعتبار الأمور النظرية والجوانب العملية وسائر الأهداف . فكل منهاج تربوي متكامل يميل إلى تزويد المتعلمين بحقائق ومصطلحات معينة ويهدف إلى إكسابهم مفاهيم وقوانين ونظريات محددة ويعمل على غرس ميول واتجاهات مرغوب فيها . وهذه الجوانب كلها يجب أن تحظى باهتمام القائمين على عملية التقويم .

والثبات صفة ثالثة من صفات التقويم الجيد . ويكون التقويم ثابتاً عندما لا تتعارض أحكامه مع بعضها البعض أي عندما لا يحدث اختلاف جوهري بين النتائج التي نحصل عليها في موقعين مختلفين ، إذ لا يعقل أن نحكم

---

1 – Taba: **Curriculum Development**, p, 316.

بملاءمة محتوى منهاج الفن مثلاً ثم نصل بعد ذلك إلى نتيجة عكسية مؤداها أن ذلك المحتوى غير ملائم على الإطلاق. وثبات التقويم صفة جوهرية لإنها من الوصول إلى أحكام مأمونة[1].

والتقويم **عملية مشتركة** يسهم بها جميع المعنيين بالعملية التعليمية. ويذكر محمد صلاح الدين مجاور وزميله أن التقويم عملية **ديمقراطية** إذ يشترك فيها المعلم والمدير والمشرف التربوي والمشرف الاجتماعي وأولياء أمور الطلاب والطلاب أنفسهم والمؤسسات الصناعية والتجارية والاجتماعية[2]. فكل واحد من هؤلاء يحدد موقفه من المنهاج موضحاً نقاط القوة ونقاط الضعف ولا شك في أن التعاون بين هؤلاء خير من انفراد أحدهم أو اشتراك عدد أقل في عملية التقويم، ذلك إن المعلومات التي تتوفر لدى هذا الطرف أو ذاك قد لا تتوفر لدى الطرف الآخر.

قد يبدو لأول وهلة أن التقويم ضعيف الصلة بالنظرية التربوية خاصة وإنه يعتمد على القياس ويتصف بالدقة والموضوعية. ومع إن القياس يزودنا بوصف كمي محدد إلا إنه يستند في بعض المواقف ـ على الأقل ـ على تصورات معينة. ويرى صيداوي أن حركة القياس النفسي التي ازدهرت في الولايات المتحدة لا تنفصل عن تصور أنصار هذه الحركة للإنسان أو لذكائه على أقل تقدير. وهي تقوم على فرضية تلخص في أن قدرات الإنسان ثابتة وإن الاختبارات النفسية قادرة على قياسها بدقة[3]. فهذه الاختبارات تعتمد في أساسها على تصور معين لذكاء الإنسان، وهذا التصور لا يتطابق بالضرورة مع تصور جميع النظريات التربوية الأخرى. ويؤكد المفكر المهتدي رجا جارودي ـ الذي كان عضواً في اللجنة المركزية للحزب الشيوعي الفرنسي قبل إسلامه ـ

---

(١) نعيم عطية: **التقييم التربوي الهادف**، ص١٥٥.

(٢) **المنهج المدرسي**، ص٥٠٢.

(٣) «الغزو التربوي الغربي» نشر في **التربية الإسلامية أمام التحديات**، ص١٦٧.

أن إخضاع كل تصور إلى القياس هو من مزايا المجتمعات الغربية التي تسير في طريق مسدود . ويضيف إلى ذلك قوله إن التأكيد على الكم أدى إلى سيطرة العلم فأصبح مذهباً يعتنقه الناس ويؤمنون بقدرته على حل مشكلاتهم مع إن الواقع يشهد بخلاف ذلك[1].

ولو انتقلنا لفحص المعايير أو الصفات التي تلازم عملية التقويم لوجدنا إنها موصولة بالنظرية التربوية . فالصحة أو الصدق تعتمد اعتماداً شديداً على الأهداف ، ولما كانت الأهداف متباينة من مجتمع لآخر أمكن القول بأن معيار الصدق يختلف باختلاف النظريات التربوية . ويؤكد لندفل على صحة هذا الرأي عندما يذكر إن ما هو صحيح مع أهداف معينة قد يكون غير صحيح مع أهداف أخرى[2] . فالقائمون على تربية النشء في المجتمع المسلم يحرصون على معرفة مدى نجاح المنهاج في تنمية الإيمان بالله بينما يعرض القائمون في المجتمعات الجاهلية عن هذا الأمر الخطير لأنهم لا يدرجونه ضمن أهدافهم . ولعل هذا يعلل اعتبار ما يطلق عليه « التربية الدينية » مادة اختيارية في بعض الأقطار الإسلامية ! ! وعليه فإن الطالب لا يلزم بالجلوس في اختيار هذا المقرر لأنه غير مهم حسب زعمهم .

والشمول صفة أخرى من صفات التقويم التي تتأثر بالنظرية التربوية . وإذا علمنا أن الطبيعة الإنسانية ذات جوانب متعددة أدركنا أن المنهاج يجب أن يهتم بهذه الجوانب كلها فلا يضحي بواحدة على حساب الجوانب الأخرى . وفي النظرية التربوية الإسلامية يهتم المربون بالجسم والعقل والروح مثلما أنهم يهتمون بالجانب الاجتماعي . وهذه النظرة تختلف عن نظرة أهل إسبرطة القدامى الذين كانوا يعلون من تربية الجسم بدليل ميلهم نحو النزعة

---

(١) الإسلام وأزمة الغرب ، ص ١٦ ــ ١٩ .

(٢) أساليب الاختيار والتقويم في التربية والتعليم ، ص ٨٠ .

العسكرية . وهي تختلف كذلك عن نظرية الترويض الشكلي التي كانت تهتم بالجانب العقلي . ولا ريب في أن اختلاف الجوانب التي تكوّن ما يعتبر منهاجاً شاملاً ينتج عنه تباين في برنامج التقويم . فالمنهاج الذي يؤكد في أهدافه على التربية الجسمية لا يضع في الحسبان تقويم الجانب العقلي ، والمنهاج الذي يهتم بالجانب العقلي لا يأخذ بعين الاعتبار تقويم الجانب الجسمي أو الجانب الروحي . والنظرية السلوكية التي تكتفي بدراسة السلوك الملاحظ تختلف اختلافاً بيّناً عن النظرية التربوية الإسلامية التي تهتم بالنية قدر اهتمامها بالسلوك الملاحظ . فالله سبحانه وتعالى يثيب على النية الصالحة وبذل المحاولة حتى ولو لم تتحقق الغاية المنشودة .

موجز القول إن المعايير التي ينبغي الاعتماد عليها في عملية التقويم تتأثر بالنظرية التي توجه العملية التربوية . وفي التربية الإسلامية يطالب المربون بدقة الملاحظة وشمولها لجميع عناصر المنهاج . وكل من له علاقة بالمنهاج يسهم في تقويمه لأنه يدرك إنه راع مسؤول عن رعيته . وهذا التعاون بين المسؤولين في المجتمع المسلم يختلف عن التعاون بين المسؤولين في المجتمع الديمقراطي لاختلاف الأسباب الكامنة وراء التعاون . ولعل هذا يكفي لإثبات ما نريد إيضاحه وهو إن النظرية التربوية توجه المنهاج التربوي حتى في مرحلة التقويم .

٧ ـ الخلاصة

أوضحنا في هذا الفصل طبيعة النظرية . وقد تبين أن النظرية التربوية لا يعقل أن تكون على شاكلة النظرية العلمية لأسباب عديدة منها تباين الموضوعات في كل منهما وعجز النظرية العلمية عن معالجة القيم ورفضها عالم الغيب الذي لا يشك الإنسان المسلم لحظة واحدة في وجوده . والنظرية التربوية الإسلامية هي عبارة عن مجموعة من المبادئ المترابطة المُسْتَمدَّة من تعاليم ديننا الحنيف والتي ترشد وتوجه العملية التربوية في جميع مراحلها . وهي بهذا نظرية فريدة من نوعها لأنها ربانية المصدر والتوجه .

والنظرية التربوية تترك بصماتها الواضحة على كل عنصر من عناصر المنهاج أي على الأهداف والمحتوى وطرائق التعليم والتقويم . ويلاحظ أن الأهداف ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعقيدة السائدة في المجتمع . فالمجتمع الديمقراطي يهدف إلى تنشئة الإنسان الديمقراطي بينما يصبو المجتمع المسلم إلى تربية الإنسان المؤمن العابد لربه . وينتج عن هذا فروق جوهرية في محتوى المنهاج وطرق التعليم والتقويم . وعند مناقشة المعايير التي يتصف بها محتوى المنهاج وهي معيار الميل والصدق والقدرة على الثبات تبين أن كلًا منها يتأثر بالنظرية التربوية . وهذا الأمر يفسر تباين المناهج الدراسية في أقطار العالم من حيث المقررات التي تدرّس ونوعية ما يدرس في كل مقرر .

كذلك نوقشت الصلة بين النظرية التربوية وطرق التدريس والطريقة التي ينظم بها محتوى المنهاج . وتعتمد طريقة التدريس اعتماداً شديداً على مفهوم طبيعة عملية التعليم والأهداف العامة للعملية التربوية . أما الطريقة التي ينظم بها المحتوى فتعتمد على عدة معايير منها طبيعة المعرفة ونفسية المتعلمين ومتطلبات المجتمع . وقد تبين أن كلًا من هذه المعايير شديد الالتصاق بالنظرية التربوية . وفي نهاية الفصل أوضحنا تأثر عملية التقويم بالنظرية التربوية . فصدق عملية التقويم وشموليتها وتحديد المسهمين بها تختلف باختلاف النظريات ، ولا أدل على ذلك من أن أنصار الفكر التربوي الأمريكي يعتبرون **ديمقراطية** التقويم من أهم المعايير التي ينبغي مراعاتها عند إجراء عملية التقويم .

٨ ـ مصادر الفصل الثالث

١ ـ أحمد حسين اللقاني

المناهج بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨١ م ، ٣٣٥ ص .

٢ ــ أحمد شلبي

التربية الإسلامية : نظمها ـ فلسفتها ـ تاريخها ، ط ٦ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٨ م ، ٤٤٢ ص .

٣ ــ أحمد صيداوي

« الغزو التربوي الغربي » بحث نشر في **التربية الإسلامية أمام التحديات** ، الكتاب الثالث من مؤتمر التربية الإسلامية الذي عقد في بيروت ١٠ ــ ١٦ جمادى الأولى ١٤٠١ هـ ، بيروت : دار المقاصد الإسلامية ، ١٩٨١ م ، ص ١٣٣ ــ ١٩٩ .

٤ ــ بشير التُّوم

تأصيل تربية المعلم ، مكة المكرمة : مطابع الصفا ، ١٩٨١ م ، ٥٠ ص .

٥ ــ ابن تيمية ، أحمد بن عبد الحليم الحراني

كتاب الرد على المنطقيين ، بمباي : المطبعة القيمة ، ١٩٤٩ م ، ٥٨٦ ص .

٦ ــ جامعة أم القرى ــ المركز العالمي للتعليم الإسلامي

توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع ، مكة المكرمة : ١٤٠٣ هـ (١٩٨٣ م) ، ١٩٥ ص .

٧ ــ ابن جماعه ، أبو إسحق إبراهيم بن سعد الله

تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم ، دار الكتب العلمية ، ١٣٥٤ هـ ، ٢٣٦ ص .

٨ ــ حسن الترابي

الإيمان وأثره في حياة الإنسان ، الكويت : دار القلم ، ١٣٩٤ هـ (١٩٧٤ م) ، ٣٣٦ ص .

٩ ــ رجا جارودي

الإسلام وأزمة الغرب / تعريب رفيق المصري ، جدة : عالم المعرفة ، ١٩٨٣م ، ٤٥ ص .

١٠ ــ سيد أحمد عثمان

التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧م ، ١١١ ص .

١١ ــ صالح عبد العزيز

تطور النظرية التربوية ، ط٢ ، القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٦٤م ، ٤٢١ ص .

١٢ ــ عبد الرحمن الباني

مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٩٨٢م ، ٧٨ ص .

١٣ ــ عبد الرحمن النحلاوي

التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٩٨٢م ، ٢٤٨ ص .

١٤ ــ عبد الرحمن صالح عبد الله

دور التربية العلمية في إعداد المعلمين ، بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٣٩٥هـ (١٩٧٥م) ، ١٥٧ ص .

١٥ ــ عبد الرحمن صالح عبد الله

«خصائص الأهداف التربوية في الإسلام» بحث نشر في **مجلة كلية التربية بمكة** : العدد الخامس، رجب ١٤٠٠هـ (١٩٨٠م) ، ص ٣٧ ــ ٥٦ .

١٦ ــ عبد العزيز بن باز
نقد القومية العربية على ضوء الإسلام والواقع ، ط٢ ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٣٩١ هـ ، ٨٢ ص .

١٧ ــ عبد القادر يوسف
« حول النظرية العربية في التربية » بحث نشر في **المجلة العربية للتربية** التي تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، السنة الثانية ، العدد الأول ، يناير ١٩٨٢ م ، ص ٢٥٥ ــ ٢٨٨ .

١٨ ــ فكري العريان
« تفريد التدريس وإعداد المعلم لممارسته » مقالة نشرت في العدد الأول من مجلة **تكنولوجيا التعليم** ، الكويت : المركز العربي للتقنيات التربوية ، ص ٦٢ ــ ٧٥ .

١٩ ــ فينكس ، فيليب
فلسفة التربية / تعريب محمد لبيب النجيحي ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ م ، ٩٠٤ ص .

٢٠ ــ لندفل ، س . م
أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم / تعريب عبد الملك النّاشف وسعيد التل ، بيروت : المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ، ١٩٦٨ م ، ٤٦١ ص .

٢١ ــ ماجد الكيلاني
تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ، عمان : جمعية المطابع التعاونية ، ١٩٧٨ م ، ٢٨٢ ص .

٢٢ ــ ابن ماجة ، محمد بن يزيد القزويني
سنن ابن ماجة / تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، القاهرة : دار إحياء التراث العربي ، ١٣٩٥ هـ (١٩٧٥ م) ، جزءان .

٢٣ ـ محمد جواد رضا
الفكر التربوي الإسلامي ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٠ م ، ٢٠٨ ص .

٢٤ ـ محمد قطب
منهج التربية الإسلامية ، الجزء الثاني ، ط٣ ، جدة : دار الشروق ، ١٩٨٢ م ، ٣٨٠ ص .

٢٥ ـ محمد الهادي العفيفي
« مطالب التجديد في المجتمع العربي كإطار لفلسفة توجه إعداد المعلم » بحث نشر في **مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي** ، جامعة الدول العربية : القاهرة ، ١٩٧٢ م ، ص ١١٠ ـ ١٣١ .

٢٦ ـ محمود سلطان
« النظرية التربوية الإسلامية » بحث نشر في **ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية** ، جامعة الملك عبد العزيز : كلية التربية بمكة ، ١٤٠٠ هـ (١٩٨٠ م) .

٢٧ ـ نعيم عطية
التقييم التربوي الهادف ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ١٩٧٠ م ، ٤٣٨ ص .

٢٨ ـ نكولز ، أودري وهوارد
تطوير المنهج / تعريب سعيد جميل سليمان ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨١ م ، ١٨٠ ص .

29 – Dewey, John.
Experience and Education – London: Collier Macmillan Publishers, 1963 – 91p.

30 – Hirst, P.
«The Nature and Scope of Educational Theory» Published in **New Essays in the Philosophy of Education** – edited by Langford and O'connor – pp. 66 – 878.

31 – Langford, G.
New Essays in the Philosophy of Education – edited by G. Langford and D.J. O'Connor – London: Routledge and Kengan Paul, 1978 – 266p.
32 – Moore, T. W.
Educational Theory: An Introduction. London: Rontledge and Kegan Paul, 1974 – 102p.
33 – O'Conner, D.J.
An introuction to the Philosophy of Education – London: Routledge and Kegan Paul, 1957.
34 – O'Conner, D.J.
«The Nature and Scope of educational Theory» Published in **New essays in the philosophy of Education** – edited by Langford and O'Conner – pp. 47 – 65.
35 – Phenix, P.
Philosophy of Education – New York: Holt and Conpany, 1958 – 523p.
36 – Smith, B.O.
Fundamentals of Curriculum Development – B.O. Smith, W.O. Stanly and J.H. Shores – New York: Harcourt, Brace and World, 1957 – 685p.
37 – Taba, H.
Curriculum Development: Theory and Practice – New York: Harcourt Brace and World 1952 – 526p.

الفصل الرابع

الأساس النفسي

١ ـ تكريم الإنسان ورفعة مكانته .
٢ ـ الفطرة .
٣ ـ الحرية والمسؤولية .
٤ ـ الدافعية .
٥ ـ مبادئ التعلم .
٦ ـ خصائص النمو والفروق الفردية .
٧ ـ الخلاصة .
٨ ـ مصادر الفصل .

لا خلاف في أن المتعلم هو محور العملية التربوية ، فالتربية تهدف في الأساس إلى إيصال الإنسان إلى كماله الإنساني . ومن هنا يمكن القول بأن جميع الممارسات التربوية تؤول إلى الإخفاق ما لم تبن على فهم صحيح لماهية الإنسان وخصائصه . وهناك من يربط بين الاهتمام بنفسية المتعلم وبين التربية الغربية الحديثة . وحسب هذا الزعم فإن الفضل في توجيه الأنظار إلى المتعلمين والاهتمام بخصائصهم مقرون بالتربية الحديثة التي بدأت تثبت وجودها الفعلي منذ مطلع القرن العشرين[1] . ومن المهم أن نؤكد منذ البداية على عدم صحة هذا الرأي ، فقد عنى المربون المسلمون بنفسية المتعلمين . فهذا أبو حامد الغزالي يناقش في كتاب العلم وظائف المعلم ويؤكد أن عليه معاملة المتعلمين مثلما يعامل الوالد ولده[2] . ويحث ابن جماعة المعلم على الاهتمام بنفسية المتعلمين ويحثه على معاملتهم بالمساواة لأن تفضيل بعضهم على بعض يولد في صدورهم الوحشة والنفور . ويتفوق اهتمام هذا المربي المسلم على المربين المحدثين عندما يدعو المعلم إلى تقصي أحوال الطلاب المتغيبين وعيادة المرضى منهم . يقول ابن جماعة بهذا الصدد :

« وإذا غاب بعض الطلبة أو ملازمي الحلقة زائداً عن الحد سأل عنه وعن أحواله وعن ما يتعلق به . فإن لم يخبر عنه بشيء أرسل إليه أو قصد منزله بنفسه وهو أفضل . فإذا كان مريضاً عاده »[3] .

---

(١) حلمي الوكيل : **أسس بناء المناهج وتنظيماتها** ، ص ٤١ .

(٢) **إحياء علوم الدين** ، طبعة دار الشعب ، الجزء الأول ، ص ٩٣ .

(٣) **تذكرة السامع والمتكلم** ، ص ٦١ ــ ٦٢ .

واهتمام المربين المسلمين بنفسية المتعلمين نابع من اهتمام القرآن الكريم بالنفس الإنسانية فالقرآن الكريم يؤكد أن النفس الإنسانية آية من آيات الله تستحق التأمل والتدبر لقوله تعالى :

﴿ وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ ﴾[1] .

وما دامت النفس البشرية آية فإن المربي المسلم مطالب بدراستها ومعرفة خصائصها ، وعندما تهمل التربية جانباً أو أكثر من النفس الإنسانية فإنها تسير ولا شك في طريق مسدود . وهذا ما فعلته التربية الغربية الحديثة التي أساءت فهم الطبيعة الإنسانية . يقول أحد علماء الغرب ما نصه :

« وهكذا يبدو أن البيئة التي نجح العلم والتكنولوجيا في إيجادها للإنسان لا تلائمه لأنها أنشئت اعتباطاً وكيفما اتفق دون أي اعتبار لذاته الحقيقية »[2] .

من هنا فإن المحاولة في هذا الفصل تنصب على رسم التصور الصحيح للنفس الإنسانية ، ذلك التصور الذي يسهم في بناء منهاج تربوي أصيل لا مكان فيه لأي فكر دخيل .

١ ـ تكريم الإنسان ورفعة مكانته

ينص القرآن الكريم على أن الإنسان خليفة في هذه الأرض . وحيث إن المنهاج التربوي يهدف إلى تبصير المرء بواجباته فإنه يصبح من الأهمية بمكان معرفة خصائص الخليفة والأعباء المرتبطة بهذا الاستخلاف . إذ لا مجال للحديث عن التربية في ظل غموض الوظائف والأدوار التي يطالب بها كل فرد من أفراد المجتمع .

إن لفظة « خليفة » مشتقة من الفعل الثلاثي « خلف » الذي يشير إلى

---

(١) الذاريات : ٢١ .

(٢) كاريل : **الإنسان ذلك المجهول** ، ص ٤٠ .

التتابع . وعليه فقد فهم البعض من خلافة الإنسان مجرد تعاقب الأجيال[1] . وهناك من يرى أن الخلافة تنطوي على أمور خطيرة تتعدى مجرد التتابع الزمني ، فالإنسان خليفة الله في هذه الأرض لأنه يعمرها وفق أوامره . وبما أن هذين المفهومين للخلافة غير متطابقين فإنه يصبح من الضروري فحص الأدلة التي يستند إليها أنصار كل منهما .

يعتبر الرأي الذي قال به الشيخ عبد الرحمن حبنكه الميداني والذي نشر في **مجلة كلية الدعوة وأصول الدين** بجامعة أم القرى من أوضح الآراء التي تحصر الاستخلاف في **التتابع** . وقد ساق حججاً عديدة قصد بها بطلان الرأي القائل بأن الإنسان خليفة عن الله . ومن بين تلك الحجج :

١ ــ لا يوجد في النص القرآني ما يشير إلى أن الإنسان خليفة عن الله في أرضه .

٢ ــ الاستخلاف عن الله يتضمن معنى تفويض المستخلف لخليفته . وهذا التفويض يكون في أحد المجالات التالية :

أ ــ الخلق .

ب ــ الحكم .

ج ــ التصرفات .

ومن المتفق عليه أن الله سبحانه وتعالى هو المختص بالخلق وحده ، وأما ما قام به عيسى عليه السلام فليس تفويضاً بل معجزة أجراها الله على يديه . والتفويض في الحكم غير جائز لأن الحاكمية لله سبحانه وتعالى وما الرسول إلا مبلغ للرسالة . ثم إن التفويض في التصرفات باطل لأنه يعني إباحة أي عمل للإنسان . وهذا الأمر خلاف الواقع لأن الإنسان موضع التكليف والمسؤولية .

---

(١) عبد الرحمن حبنكه الميداني «هل الإنسان خليفة عن الله في أرضه» بحث نشر في **مجلة كلية الدعوة وأصول الدين** ، العدد الأول ، ص ٤١ .

٣ ـ الاستخلاف عن الله فيه معنى التوكيل والإنابة . وقد أوضحت النصوص القرآنية أن الله هو الوكيل على كل شيء[1] .

٤ ـ القول بخلافة الإنسان عن الله يؤدي إلى الخضوع للمستعمر ، والسبب في لك حسبما يقول هو إن فكرة الخلافة عن الله تزحف معها تعميمات خطيرة تجعل التقدم المادي رمزاً لعمران الأرض . وقد ينتج عن ذلك الاعتقاد بأن من يقودون العمران المادي هو خلفاء الله في أرضه[2] .

وبعد أن ساق الشيخ الميداني هذه الحجج وصل إلى نتيجة مفادها إن القول بخلافة الإنسان عن الله فكرة ليس لها مستند من النص[3] .

صحيح أن الآيات القرآنية التي تشير إلى الاستخلاف لا تنص على الاستخلاف عن الله ، لكنه في الوقت ذاته لا يوجد في النص ما يحول دون ذلك . ومن هنا فهم معظم المفسرين وعلى رأسهم ابن جرير الطبري على أن الاستخلاف يعني الخلافة عن الله . لكن أياً منهم لم يفهم من الاستخلاف عن الله وجود أي نوع من التفويض أو الوكالة . ثم أن الربط بين الاستخلاف عن الله وبين الإعجاب بأهل الحضارات المادية لا مبرر له ، إذ لم تطلق لفظة « خليفة » إلا على من ارتضى حكم الله . ففي سورة (ص) نجد ربطاً واضحاً بين الخلافة والبعد عن الهوى لقوله تعالى :

﴿ يَٰدَاوُۥدُ إِنَّا جَعَلْنَٰكَ خَلِيفَةً فِى ٱلْأَرْضِ فَٱحْكُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ بِٱلْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ ٱلْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ﴾[4] .

وفي سورة يونس رُبِطَ بَين الخلافة وبين الابتلاء[5] . وفي هذا إيحاء إلى أن

---

(١) عبد الرحمن حبنكه الميداني « هل الإنسان خليفة عن الله في أرضه » **مجلة كلية الدعوة وأصول الدين** ، العدد الأول ، ص٣٢ ـ ٣٧ .

(٢) المصدر السابق ، ص٣٨ .

(٣) المصدر السابق ، ص٤٧ .

(٤) ص : ٢٦ .

(٥) انظر الآية ١٤ .

هذا اللقب لا يستحقه إلا من يصمد للاختبار . فالإنسان الذي هو خليفة عن الله ذو منزلة عظيمة لأنه يتعامل مع الكون بالطريقة التي ترضي الله سبحانه وتعالى . ولو كان الاستخلاف يعني مجرد التتابع الزمني لما حظي أول خليفة بسجود الملائكة . فالتكريم الذي حصل عليه آدم عليه السلام دلالة واضحة على علو مكانته وعظم الرسالة التي كلف بها . وهذا ما تشير إليه الآية الكريمة : ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ﴾[1] .

وما دام الإنسان قد قبل أداء دور متميز فلا شك في أن طبيعته متميزة عن سائر المخلوقات الأخرى . وهذا يعني رفض كل نظرية لا تعترف بسمو الطبيعة الإنسانية على الطبيعة الحيوانية . ويكون المنهاج التربوي ملائماً عندما يركز على إنسانية الإنسان لا على حيوانيته . فالخصال التي تميز الإنسان على سائر المخلوقات الأخرى هي التي يجب أن تعمل التربية على تنميتها . وسوف نناقش أهم تلك الخصال في هذا الفصل كي تستبين طريق المنهاج القويم .

٢ ـ الفطرة

تقف النظريات التربوية من الطبيعة الإنسانية مواقف متباينة ، فهناك من يعتبر الشر عنصراً متأصلاً في كيان الإنسان . وإذا ما حدث أن عكس المرء جانباً من جوانب الخير في تصرف من تصرفاته فإن مسببات ذلك الخير تقع بكل تأكيد خارج ذات الإنسان . بل إن بعض التصرفات التي يظن أنها خيّرة لا تعدو كونها تصرفات أنانية ، فحب البحث العلمي لا ينبع من الرغبة في اكتشاف المعرفة وإسعاد الآخرين بقدر ما يدل على رغبة الباحث في التسلط أو التفاخر بما يمتلك من طاقات[2] . ومن الأمثلة على هذه النظرة التشاؤميّة إلى

(١) الأحزاب : ٧٢ .

2 – Phenix: **Philosophy of Education** – p.59.

الطبيعة الإنسانية موقف العالِم النمساوي لورنز الذي يرى بأن عنصر الشر في الإنسان لا يقل عن الرغبة في الاعتداء عند الوحوش[1] كما أن الاعتقاد بمولد الإنسان في الخطيئة يقع ضمن دائرة هذه النظرة التشاؤمية وإن كان يختلف في بعض وجوهه عن نظرة لورنز . وعندما يعتبر الشر عنصراً متأصلاً في النفس الإنسانية يصبح هاجس التربويين منصباً على تقليل آثاره أو القضاء عليه . ثم إن عملية الكبت تلقى القبول لدى أنصار هذه النظرة خاصة عندما يعتقد بقدرتها على مقاومة عناصر الشر المتأصلة في النفس الإنسانية .

وهناك نظرة ثانية لا تعتقد بوجود أي من عنصري الخير والشر في النفس الإنسانية أي إن الطبيعة الإنسانية حيادية في أساسها . وهكذا فإن الخبرة الذاتية التي تتم في بيئة معينة هي المسؤولة عن بروز هذا العنصر أو ذاك . وربما كان توماس هوبز خير من يمثل هذا الاتجاه لاعتقاده بأن الإنسان يشبه عند ولادته الصفحة البيضاء . وهذا الاعتقاد يقوم في أساسه على القول بمرونة الطبيعة الإنسانية ، وينجم عنه الإيمان بقدرة المنهاج الدراسي على تشكيل شخصية المتعلم . فالبيئة ــ لا الوراثة ــ هي العامل الحاسم في تشكيل الشخصية . ويقرر سكنر الذي يتبنى وجهة النظر هذه هذه أن البيئة تتحكم في الإنسان حتى في الحالات التي يحاول أن يتحكم فيها . وهذا المبدأ هو المسؤول ــ حسبما يعتقد سكنر ــ عن اعتناق أبناء المسلمين الدين الإسلامي وأبناء المسيحيين الديانة المسيحية[2] . وعندما يعتنق المربون هذه النظرة إلى الطبيعة الإنسانية فإنهم يطرحون جانباً كل الأساليب التي تتصل بالكبت ويركزون على تزويد المتعلمين بالخبرات المربية . ثم إن شخصية المعلم تلعب دوراً بارزاً باعتبار أنه عامل من عوامل البيئة المؤثرة في التربية .

---

1 – Abdullah: **Educational Theory** – p. 59.

2 – **Science and Human Behaviour** – pp. 9, 448.

أما النظرة الثالثة للطبيعة الإنسانية فتقدم عامل الخير على كل ما عداه . فالإنسان خيّر في أساسه وعنصر الشر دخيل على طبيعته . وهذا لا يعني أن كل إنسان ملاك لا يخطئ ولا يرتكب سلوكاً محظوراً بل يعني أن الشر الذي يكتسبه المرء له مصادر أخرى غير الطبيعة الإنسانية . وهذه النظرة المتفائلة إلى الطبيعة الإنسانية تظهر بجلاء في حديث المصطفى عليه السلام الذي يؤكد على أن الإنسان يولد على الفطرة . والشطر الثاني من حديث الفطرة يوضح أن الأبوين قادران على إخراج الطفل عن فطرته لأن الوالد المسيحي أو اليهودي أو المجوسي قد ينجح في غرس عقيدته في أبنائه[1] .

قد يبدو لأول وهلة نوع من التطابق بين ما جاء في هذا الحديث الشريف وبين رأي سكنر حول تأثر الأبناء بالآباء . لكن الحقيقة غير ذلك لأن الحديث يشير إلى وجود فطرة لدى الطفل بينما لا يشير الرأي الآخر إلى أية قوى مصاحبة للطفل عند الولادة . ويصبح الفرق بين الموقفين أكثر وضوحاً بعد توضيح معنى وحقيقة الفطرة .

لقد فهم بعض العلماء المسلمين أن الفطرة تعني الإسلام . ويستشهد هؤلاء بالحديث الشريف الذي يعدد أموراً خمسة هي من الفطرة منها الختان وتقليم الأظافر[2] . ولما كانت هذه الأمور من الإسلام استنتجوا أن الفطرة تعني الإسلام . وحسب هذا المفهوم يولد كل طفل مسلماً لا كافراً ، أما ما يجعله يميل إلى الكفر والعصيان فهي الظروف التي تواجهه بعد ولادته .

وهناك من يرى أن الفطرة تعني التوحيد . فالله سبحانه وتعالى أخذ من الناس إقراراً بأنه خالقهم[3] . ويحتج أنصار هذا الرأي بقول لابن عباس رضي

---

(١) انظر نص الحديث في **صحيح مسلم** . كتاب القدر . باب معنى كل مولود يولد على الفطرة .

(٢) انظر نص الحديث في **صحيح البخاري** . كتاب اللباس . باب قص الشارب .

(٣) القرطبي : **الجامع لأحكام القرآن** ، المجلد الرابع عشر ، ص ٢٥ .

الله عنهما ذكر فيه أنه ما كان يعرف معنى « فاطر » حتى جاء أعرابيان يختصمان في بئر فقال أحدهما : أنا فطرتها . وكان يعني أنه ابتدأ العمل بها . وحيث إن التوحيد هو البداية كانت الفطرة تعني التوحيد . وهذا المفهوم لا يتعارض مع المفهوم الأول نظراً لأن التوحيد أساس العقيدة الإسلامية .

أما المفهوم الثالث للفطرة فإنه معني بالاستعداد لدى الوليد الإنساني لقبول ما هو حق . فالفطرة تعني الخلق والهيئة التي وهبها الله للإنسان عند خلقه . فكل ما أودعه الله في الإنسان يقوده إلى الإيمان ما لم يصادف اعتراضات وعقبات . فالفطرة على الإسلام تعني أن الإنسان خلق بطبعه ميالا إلى الإسلام والإقرار بوحدانية الله . وعندما تتوفر للمرء ظروف ملائمة فإنه يتقبل الإسلام مثلما يتقبل الطفل ثدي أمه[1] . وهكذا فإن الطفل لا يولد مسلماً بالفعل ، لكن ما لديه من قدرات وطاقات كفيلة بتحويله إلى الدين الإسلامي ما لم تتدخل البيئة الفاسدة فتعطل تلك الطاقات . وهناك أدلة عديدة يستشهد بها القائلون بهذا المعنى منها :

١ ــ أشارت إحدى آيات سورة الأعراف إلى وجود ميثاق قطعه الإنسان على نفسه وأقر فيه بالربوبية لله سبحانه وتعالى . وتنص الآية الكريمة على أن الله سبحانه وتعالى أشهد الناس على أنفسهم عند أخذ هذا الميثاق . ويلاحظ أن لا أحد يتذكر ذلك الميثاق مع عظمة مكانته في النفوس وهذا النسيان لا يفسر إلا إذا كان الإشهاد الذي تشير إليه الآية إشهاد واقع حال لا شهادة قول . فالله خلق النطفة وحولها إلى علقة فمضغة ثم حولها إلى بشر سوي وخلق كامل ثم أشهد كل نفس على أنه الخالق المبدع بما ركب فيها من دلائل وقوى . فبالإشهاد هذا صاروا كأنهم قالوا « بلى » .

٢ ــ يعفي الله سبحانه وتعالى الأطفال من التكليف لأنهم لم يصلوا إلى

---

(١) ابن قيم الجوزية : **شفاء العليل** ، ص ٣٨١ .

مرحلة من النضوج الفكري التي تمكنهم من إدراك ما يحيط بهم . ويؤكد القرآن الكريم في إحدى آيات سورة النحل[1] أن الطفل لا يعلم من أمره شيئاً عندما يأتي إلى هذه الدنيا . وعليه فإنه يستحيل منه الكفر أو الإيمان .

٣ ــ يشير القرآن في أكثر من موضع إلى أنَّ الإبلاغ بواسطة الرسل سابق لما حل بالأقوام المكذبة . فالحجة لا تقوم إلا بعد إبلاغ الرسل . ولو كان كل إنسان مدركاً لحقيقة الإيمان قبل مجيئه إلى هذه الحياة لانتفت الحاجة إلى الرسل .

ومع أنه يلاحظ عدم تطابق المفاهيم الثلاثة السابقة للفطرة إلا أنه يمكن القول بتطابق المحصلة النهائية لها . فالاستعدادات العقلية التي زود بها الإنسان تقوده في الظروف الطبيعية إلى التوحيد الذي يشكل جوهر الرسالات السماوية فإن الإقرار بعبودية الله يعني قبول مبادئ الدين الإسلامي الحنيف . ويجمع العلماء على أن الفطرة تعني الاستسلام لله وإن اختلفوا في الكيفية التي يصل بها الإنسان إلى هذا الحال . وما دام الأمر هكذا فإن الخير أصيل في النفس الإنسانية لارتباطها بالحق سبحانه وتعالى . فالشر ليس جزءاً من كيان الإنسان بل يكتسبه المرء من بيئته التي يعيش فيها . والبيئة لا توجد الخير في الإنسان ، لكنها قد تكون سبباً في منعه من الظهور . وعندما تكون البيئة فاسدة فإنها تفسد على المرء فطرته وقد تجعله يعتنق أياً من المعتقدات الفاسدة .

إن الإسلام إذ يعترف بأهمية العامل البيئي فإنه يعطي التربية دوراً إيجابياً في بناء الشخصية الإنسانية . لكن البيئة ليست بالقدر المحتوم الذي لا مفر منه . فالبيئة الصالحة لا تنتج بالضرورة سلوكاً مرغوباً فيه مثلما أن السلوك الطيب قد يصدر عن شخص يعيش في بيئة موبوءة . فامرأة نوح عليه السلام لم تؤمن برسالته بينما كفرت امرأة فرعون بديانة قومها ودعت ربها أن يبني لها بيتاً في

---

(١) انظر الآية : ٧٨ .

الجنة . وهذه النظرة إلى البيئة تختلف عن نظرة المدرسة السلوكية التي تعتبر البيئة العامل الحاسم في تشكيل الشخصية الإنسانية .

لا شك في أن هذه النظرة الإيجابية للإنسان وللحياة الإنسانية تجعل السلوك الإنساني يصدر من منابع صافية خالية من العقد والشوائب . فالإنسان الذي فطر على الخير يختلف في جوهره عن الإنسان الذي يولد في الخطيئة . والمربي الذي يؤمن بالفطرة يبذل قصارى جهده لتنمية الطاقات الخيّرة التي وهبها الخالق سبحانه وتعالى للإنسان ، كما إنه يهتم بنقاء البيئة كي لا تعمل على انحراف الأفراد . والقول بأن الإنسان مفطور على الحق والتوحيد لا يعني أنه ملاك غير معرض للإغواء . وهو لا يعني كذلك أن يميل القائمون على التربية إلى الاسترخاء . من هنا فإن النظرية التربوية الإسلامية تختلف اختلافاً كبيراً عن تلك النظريات التي تؤمن بأن الإنسان خير في أساسه وإن ذلك الخير يتفتح من تلقاء نفسه . فإيصال الإنسان إلى كماله الحقيقي لا يتحقق إلا من خلال التربية الجادة الهادفة .

وعندما تؤمن التربية بأسبقية عامل الخير في الإنسان فإن المربين يميلون إلى تقبل شخصية المتعلم . وعليه فإن النظرية التربوية الإسلامية تولي شخصية المتعلم عناية خاصة . بيد أنَّ علينا أن نستدرك أنه لا يستتبع تبني هذا الموقف قبول كل ما يصدر عن المتعلمين فعناصر الخير هي التي تقبل ، وأما الانحرافات السلوكية فلا . ولا شك في أن المنهاج التربوي مطالب بتزويد المتعلمين بالحقائق الضرورية التي تبصرهم بطبيعة الخير والشر والسبل التي تؤدي إلى كل منهما كي يسيروا في طريق الخير ويجتنبوا طريق الشر ــ إذ بدون توفر المعرفة الكافية يصبح السلوك الإنساني ضرباً من المحاولة والخطأ أو قد يصبح سلوكاً قائماً على التقليد الأعمى . ثم إن الجو المدرسي يجب أن يكون مشبعاً بالجانب الإيماني . فالنشاطات المنهجية التي تتم خارج الفصل يجب أن توجه لتقوية عناصر الخير وإضعاف عناصر الشر .

٣ ـ الحرية والمسؤولية

ترتبط تربية الكائن الإنساني بمسألة رئيسية هي حريته ومسؤوليته عن تصرفاته . فعندما يتصرف المرء وفق إرادته ويكون قادراً على اختيار السلوك المناسب من بين بدائل عديدة تصبح إمكانية تربيته واردة . أما إذا اعتبر الإنسان كائناً مسلوب الإدارة لا حول له ولا قوة فإن تربيته بالطرق المألوفة تصبح أمراً مستحيلاً . كما إن الإيمان بالحتمية يصيبِ التربية بالشلل لأنه يقضي على الحوافز التي تحرك السلوك الإنساني .

لقد وجدت بعض الاتجاهات الفلسفية والدينية التي اعتبرت الإنسان كائناً مسلوب الإدارة ، فالحتمية المادية هي التي تسيِّر التاريخ الإنساني في التصور الماركسي . وقد جاء العلم الحديث يرسخ الاتجاه الحتمي . والسبب في ذلك هو أن العلم يعتمد في تفسيره للظواهر التي يدرسها على قوانين محددة . ويستطيع العالم أن يتوقع ما سيحدث في ظل ظروف معينة . وقد نتج عن غلبة الطريقة العلمية اعتقاد خاطئ يعتبر الحتمية قانوناً مطلقاً في شتى مجالات الحياة[1] . ولعل هذا يفسر جنوح علماء النفس السلوكيين إلى البحث عن منابع السلوك الإنساني خارج الذات . فكل سلوك مرتبط ـ حسب اعتقادهم ـ بمثير خارجي يتحكم فيه . ويعلم كل ذي صاحب عقل على أن المثير الواحد لا يحدث بالضرورة نفس التصرف عند شخصين مختلفين ، بل إن استجابة المرء للمثير الواحد قد تختلف من موقف لآخر . ومعنى هذا إن سلوك الإنسان لا يفسر بنفس الطريقة التي تُفَسَّرُ بها حركة جسم من الأجسام .

ولم يغفل القرآن الكريم معالجة هذه المسألة لأنها ذات صلة وثيقة بتربية الفرد . ولكن بعض من درسوا هذا الموضوع ضلوا السبيل لسبب أو لآخر . فالجبريون أساءوا فهم الآيات القرآنية وادعوا أن لا جدوى من بذل الجهد .

---

1 – Phenix: **Philosophy of Education** – p. 261.

فسلوك الإنسان ـ حسب فهمهم ـ مقدر عليه . ويصور هذان البيتان من الشعر موقف الجبرية من موضوع الإنسان :

جرى قلم القضاء بما يكون فسيَّانِ التحرك والسكون
جنون منك أن تسعى لرزق ويرزق في غشاوته الجنين

وسار في اتجاه معاكس ـ ولكن في نفس الدرجة في الضلالة ـ القدريون ومنهم المعتزلة الذين رفعوا الإنسان إلى مرتبة الإله حين زعموا أنه قادر على خلق أفعاله وإنه يفعل ما يريد . وقد رأى المستشرق جولد تسهير إنه من الأسهل له أن يجمع بين الرأيين السابقين ليخلص إلى أن القرآن يشتمل على آراء متعارضة في مسألة تعتبر من أهم المسائل الأخلاقية التي تعرض لبحثها[1] . وتوضيحاً للمسألة فإنه ينبغي التنبيه إلى الحقائق التالية :

الحقيقة الأولى التي ينبغي التأكيد عليها هي أن الإنسان مطالب بمعرفة حقيقة نفسه ، وهذا يعني أن الإسلام يحث على البحث في موضوع حرية الإنسان . وهناك من يعارض في البحث في هذا الموضوع مستنداً إلى حديث الرسول عليه السلام الذي يقول فيه :

« إذا ذكر القدر فأمسكوا »[2]

ويرى أحد العلماء أن هذا الحديث يشير إلى علم الله وتقديره للأشياء . فالحق سبحانه وتعالى كتب في اللوح المحفوظ كل شيء ولا يجوز للمسلم أن يبحث في أمر يتصل بعلم الله لأنه أزلي وغير قابل للنقاش . ثم إن بعض العلماء يضعفون هذا الحديث .

أما الحقيقة الثانية فهي إن القرآن يحصر عملية خلق الأفعال في الله .

---

(١) الشريعة والعقيدة في الإسلام ، ص٩٣ .

(٢) رواه الطبراني . انظر أيضاً فيض القدير للمناوي ، الجزء الأول ، ص٣٤٧ .

فالخير والشر من خلق الله وحده لقوله تعالى :

﴿ وَإِن تُصِبْهُمْ حَسَنَةٌ يَقُولُوا هَٰذِهِ مِنْ عِندِ اللَّهِ وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَقُولُوا هَٰذِهِ مِنْ عِندِكَ قُلْ كُلٌّ مِّنْ عِندِ اللَّهِ ﴾[1] .

هذا ويورد أبو الحسن الأشعري دليلاً عقلياً يعضد به الأدلة النقلية الدالة على أن الله خالق كل شيء . وهو يعتقد إنه لو كان الكفر والأعمال الشريرة من خلق الإنسان لما خلقها قبيحة ، ولو كان الإيمان من خلق الإنسان وصنع يديه لجعله سهلاً[2] .

وأما الحقيقة الثالثة فهي إن القرآن يميز بين إرادة الله ورضاه . ولعل الخلط بينهما أحد الأسباب التي أسهمت في غموض الموقف . فالقدريون رفضوا القول بأن الله خلق المعاصي لأنه منزّه عنها ، والجبريون قالوا بأن كل ما في الكون محبوب لأنه من عند الخالق[3] . والقرآن الكريم يشير إلى هذه القضية بمنتهى الوضوح عندما يؤكد أن الله لا يرضى لعباده الكفر وأنه يكره السيئات . ويندد القرآن بموقف المشركين الذي تصوره الآية الكريمة :

﴿ وَقَالُوا لَوْ شَاءَ الرَّحْمَٰنُ مَا عَبَدْنَاهُم ۗ مَّا لَهُم بِذَٰلِكَ مِنْ عِلْمٍ ﴾[4] .

فهذه الآية الكريمة توضح أن المشركين قد استدلوا على محبة الله للشرك بأنه شاء أن يكون ذلك الشرك . لقد ظنوا أن مجرد إرادة الله دليل على كونه أمراً مستحباً فأنكر القرآن عليهم هذا الاستنتاج وتبرأ من أقوالهم[5] .

والحقيقة الرابعة تقتضي بين إرادة الله وعلمه . لقد وردت آيات عديدة تشير ألى أن الله يختم على القلوب ويطبع على الأفئدة . وحقيقة الأمر في هذه

---

(١) النساء : ٧٨ .

(٢) أبو الحسن الأشعري : **كتاب اللمع** ، ص ٣٩ .

(٣) **شرح العقيدة الطحاوية** ، ص ٢١٨ .

(٤) الزخرف : ٢٠ .

(٥) ابن قيم الجوزية : **مدارج السالكين** ، الجزء الثاني ، ص ١٨٧ ــ ١٩٠ .

الآيات هو أن الله سبحانه وتعالى يعلم أن هذا الفرد أو ذاك لن يهتدي إلى الحق. وهذا العلم لا يعني أن الإنسان مجبر بالضرورة على تصرفاته. فالآيات التي تتحدث عن عدم هداية القوم الظالمين لا يمكن الاستشهاد بها للدلالة على الروح الجبرية في الإسلام. إنها تصف حال الكافرين الذين لم تتوفر فيهم الصفات المطلوبة للهداية والتي تؤهل أصحابها إلى طريق الخير والفلاح.

والحقيقة الخامسة تؤكد إن الله شاء أن تكون للإنسان إرادة. فالقرآن الذي يشير إلى الإرادة الإلهية في عشرات الآيات يشير في الوقت ذاته إلى إرادة الإنسان في عدد من الآيات لا يقل عن هذا العدد. فالله الذي خلق الكون وأخضعه لسننه جعل إرادة الإنسان جزءاً لا يتجزأ من تلك السنن. ولا تعارض بين وجود إرادة للإنسان وبين إثبات الإرادة للحق سبحانه وتعالى. لكن كثيراً من الخلط في الفهم نجم عن وضع الإرادة الإنسانية في كفة موازية للإرادة الإلهية مع إنها ليست كذلك. فالإرادة الإنسانية واقعة ضمن دائرة الإرادة الإلهية.

أما الحقيقة السادسة والأخيرة فهي إن اللفظة القرآنية الواحدة تستخدم للدلالة على أكثر من معنى. ومن الأمثلة على ذلك كلمة « الهداية ». ومن معاني هذه اللفظة الحمل على الخير. فالله خلق الإنسان وركب فيه ما يرشده إلى الخير والسعادة. والهداية بهذا المعنى من اختصاص الخالق جل وعلا إذ لا ينافسه في ذلك أحد من خلقه. وهذا ما تؤكده الآية الكريمة:

﴿ إِنَّكَ لَا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَن يَشَاءُ ﴾[1].

أما المعنى الثاني للهداية فهو الإرشاد وإيضاح الطريق. فالإنسان يختلف عن الكائنات الحية الأخرى في أنه لا يسترشد في حياته بغرائزه، بل أنه يعمل عقله فيما يواجهه من مشاكل وأوضاع. والإنسان لا يولد وهو مكتمل التربية، بل إنه بحاجة إلى من يرشده إلى طريق الحق. وما الرسل إلا معلمون أرسلهم

---

(١) القصص: ٥٦.

الخالق لهداية الناس وتحذيرهم من اتباع الأهواء والنزوات . ومن هنا خاطب القرآن الرسول في الآية الكريمة :

﴿ وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾[1] .

فهذه المرحلة من الهداية لا يقدر عليها إلا من كان صاحب مؤهلات خاصة كالرسل والدعاة إلى الله .

وأما المعنى الثالث للهداية فهو السير في ركاب الحق . وهذا لا يتم إلا بجهود الإنسان نفسه بعد أن يستمع إلى إرشادات من هم مؤهلون لذلك . والهداية بهذا المعنى في متناول الجميع لأنها في متناول من يريد ذلك . ولذا نجد القرآن ينسب الهداية إلى الأفراد ، ومثال ذلك في قوله تعالى :

﴿ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ ﴾[2]

مما تقدم يتضح أن الهداية تعود في أساسها إلى الخالق . ويقوم الرسل بتعليم الناس سبل الخير وإن الفرد هو الذي يختار بنفسه طريقه في الحياة . فالذين يحسنون الاختيار ويسيرون في طريق الله يقطفون ثمار الهداية التي ركبت في أنفسهم . وأما الذين يعرضون عن كلمة الخير فيطبع الله على قلوبهم . فالختم والطبع يحدثان بعد أن يصير المرء على الاختيار الخاطئ .

ولما كان الإنسان حراً فإن التربية ملزمة بتنمية هذه الخاصية . ولا تتم تربية الإنسان الحر إلا إذا كان على علم بحدود الحرية وبشروطها ومجالاتها . والحرية التي ركبها الخالق في الإنسان ليست حرية مطلقة ، فقد سبق أن أوضحنا خضوع إرادة الإنسان لإرادة الله ولا يشك أحد في أن الإنسان لا يستطيع اختيار ما يريد في حالات معينة . إذ لا يستطيع المرء أن يقرر لون بشرته أو لون عينيه أو أي من الصفات التي يرثها عن والديه . فهناك إذن دائرة يبدو

---

(١) الشورى : ٥٢ .

(٢) المائدة : ١٠٨ .

فيها الإنسان مكبلاً لا قدرة له فيها . بيد أن هناك دائرة واسعة المساحة يكون السلوك الإنساني فيها نابعاً من إرادة الإنسان نفسه . فالإنسان حر التصرف في كل موقف ينطوي على وجود بدائل متعددة . لكن حتى في هذه الدائرة قد يجد الفرد بعض العراقيل التي تحد من حريته إذ لا يستطيع المعلم الذي ينتقد مقرراً دراسياً معيناً استبدال ذلك المقرر عندما تكون السلطة المركزية هي المسؤولة عن هذا الأمر .

فالحرية لها شروط ذاتية وأخرى خارجية . ومن شروطها الذاتية النضوج والذكاء والاتزان . وحيث إن النضوج مرتبط بالعمر الزمني فقد رفع التكليف عن الصبي غير البالغ . كما أن ضعيف العقل قد يعجز عن اختيار بعض الأمور البسيطة المتصلة بحياته . ولا يستطيع الإنسان البالغ العاقل أن يختار الطريق الملائم وهو في حالة انفعالية شديدة . لذا كان الاتزان الانفعالي شرطاً من الشروط الواجب توفرها فيمن يريد السير على الصراط المستقيم . وعندما يفتقد المرء أياً من الشروط السابقة تختل مقومات حريته وتصبح نتائجها غير مضمونة . وهذا يفسر لنا فشل التربية الحديثة التي أعطت الطفل من الحرية ما تعطه للمعلم البالغ . وإذا كان من العيب حرمان الطفل من التمتع بحريته ضمن الدائرة التي تصلح له فإنه من العيب أيضاً المبالغة في توسيع تلك الدائرة التي يسمح له فيها بحرية التصرف . والطفل الذي قد ينجح في اختيار الألعاب التي تلائمه لا يستطيع اختيار أهداف المنهاج أو المحتوى الذي يحقق تلك الأهداف .

وعلاوة على هذه العوامل الذاتية هناك عوامل أو شروط خارجية تؤثر في حرية المرء منها الظروف المادية التي تحيط بالإنسان ، ذلك أن النقص في هذه الظروف قد يكون عائقاً أمام حريته . وعندما يطلب من طالب جامعي في أحد المقررات الدراسية قراءة كتاب واحد من بين خمسة كتب تكون حريته في الاختيار أفضل من طالب آخر فرض عليه قراءة كتاب محدد . ومن هنا لجأت الجامعات الحديثة إلى إعطاء المقررات الاختيارية وزناً أكبر في برامجها التعليمية .

ومن العوامل الخارجية المؤثرة في الحرية المجتمع الـذي يعيش فيـه الفـرد . ذلك أن كل مجتمع من المجتمعات يضم العديد من المؤسسات ، وكل من هـذه المؤسسات تسير وفق قوانين أو تقاليد معينة تترك بصماتها على الأفراد . فـالأسرة المتسلطة لا تترك لأبنائها حرية اختيار أبسط الأشياء وتجد كلمـة الحـق صـدوداً وإعراضاً في المجتمعات الجاهلية التي تقدم الهوى على العقل .

والعقيدة التي يؤمن بها المرء عامل ثالث مؤثر في حـريته . وربمـا كان هـذا أهمها على الإطلاق . وعندما يعتقد شخص معين بعجزه عن إحـداث تغييـرات في ذاته أو محيطه تتضاءل لديه فرص الحـرية إن لـم تنعـدم . وفي العقيـدة الإسلامية ترتبط الحرية بالخالق ارتباطاً وثيقاً . فـالمرء يتجـه نحـو خـالقه في كل عمل يقوم به . وهذا في الواقع حقيقة التوكل على الله الذي يتردد في العديد مـن الآيات القرآنية . إن التوكل على الله يعني الأخذ بالأسباب وربط القلب بالخالق بحيث لا يبالي المرء بعد ذلك بنوعية النتائج التي يحصل عليهـا . فـالذي يـربط قلبه بالله سبحانه وتعالى يقبل بالنتائج حلـوها ومـرها[1] . إن الإنسـان المؤمـن لا يقعد مع الخاملين ، وهو في الوقت نفسه بعيد عن الغرور . إنـه لا يـظل قـابعاً متربصاً حصول المعجزات التي تخلصه من واقعه المرير مثلما أنه لا يـظل واهمـاً أنه قادر على صنع المعجزات من تلقاء نفسه . وإذا أردنا أن نعبر عن هذه الحرية بتحديد أدق قلنا إن الحرية الحقيقية للإنسان هي تلك التي تندرج ضـمن إطـار العبودية لله . فحرية الإنسان تَـنْبُعُ من عبوديته للخالق . ولقد أساء جولد تسهير فهم معنى العبودية عندما توهم أن العبودية لله تعنـي التسـليم بـوجود إلـه مستبد[2] . ولو رجعنا إلى القرآن الكريم لما عثرنا على آية واحدة تشير أدنى إشارة إلى هذا المعنى . بل إن العكس هو الصـحيح لأن الآيـات الـدالة على الـرحمة

---

(١) ابن قيم الجوزية : مدارج السالكين ، الجزء الثاني ، ص١١٧ ـ ١٢٢ .

(٢) الشريعة والعقيدة في الإسلام ، ص٩٠ .

تتردد في كل سورة من سور القران الكريم . فالعبودية للخالق تحرر الإنسان من القيود التي تفرضها عليه الأوضاع المادية والسياسية والاجتماعية . والإنسان الذي يعبد ربه حق عبادته لا يقبل أن يبيع تلك الحرية التي يتمتع بها لأي مخلوق كائناً من كان . ومن هنا فإن الإسلام يسقط دفعة واحدة قوة المال والسلطان والعادات والتقاليد عندما تجنح عن الطريق المرسوم لها .

وتربية الإنسان على الحرية تستوجب تنشئته على المسؤولية ، فالمسؤولية والحرية لا ينفصلان عن بعضهما البعض ، فكأنهما وجهان لعملة واحدة . والحرية بدون مسؤولية تقود الفرد إلى متاهات وانحرافات وتقود إلى تفكك المجتمع ، كما إن المسؤولية بدون حرية تكون جوفاء لا معنى لها . والمسؤولية التي يهدف المنهاج التربوي إلى تحقيقها ذات مجالات واسعة ، وهي متنوعة تبعاً لتعدد العلاقات التي يقيمها الإنسان مع الآخرين . فهناك صلة بين الإنسان وربه وبين غيره من بني البشر . ومن هنا يمكن القول بوجود عدة أنواع من المسؤولية :.

مسؤولية تجاه الإنسان نفسه ومسؤولية تجاه الآخرين ومسؤولية تجاه الخالق . والمسؤولية نحو الآخرين قد تكون مالية أو خلقية ، وهي تشمل الوالدين والزوجة والأبناء والأقارب والجيران والمسلمين جميعاً بل والمجتمع الإنسان بأكمله[1] . وغني عن البيان أن نوع المسؤولية يختلف باختلاف الدور الذي يلعبه الإنسان في الحياة . فالكل راع ومسؤول عن رعيته ، والكل على ثغرة من ثغر الإسلام . ولقد أدرك المربون المسلمون عظم مسؤولية المعلم فحددوا له واجبات نحو نفسه وأخرى نحو المتعلمين . يذكر أبو حامد الغزالي إن من يقوم بالتعليم يتصدى لأمر جليل . ويكاد يجمع المربون المسلمون على أن مسؤولية المعلم نحو المتعلمين تستوجب معاملتهم معاملة الآباء للأبناء . ثم إن

---

(١) عبد الصمد عابد : **المسؤولية** ، ص ١٧٥ .

المجتمع يؤمن بعقيدة معينة يجدر بالمنهاج المحافظة عليها . فمسؤولية التربية نحو المجتمع تعني بث المعتقدات التي يؤمن بها والعمل على تنقيتها من الشوائب التي علقت بها .

ولما كانت المسؤولية ذات طابع اجتماعي فإن المجتمع يحاسب الفرد عندما يُحْدِثُ خللاً يمس النظام الاجتماعي . فالفرد المسلم مسؤول أمام الجماعة المسلمة ، ويقيم المجتمع من خلال مؤسساته المختلفة رقابة على الفرد عن طريق التشريعات المناسبة . والمجتمع المسلم يعاقب كل من يعتدي على الحرمات ويتصرف تصرفات شاذة . ومن واجبات المنهاج التربوي تبصير المتعلمين بواجباتهم نحو الآخرين وبالسبل الملائمة التي تساعدهم على تحقيق تلك الواجبات . وتفعل التربية خيراً عندما تعمق فهم المعلمين للعملية التربوية وتشعرهم بثقل الأمانة التي وكلت إليهم .

لكن هذا الأمر لا يتحقق إلا إذا ربطت العملية التربوية بالخالق سبحانه وتعالى . والمعلم الذي يستشعر أنه يؤدي رسالة سامية لأنه يُعَلِّم ابتغاء مرضاة الله يدرك قيمة المسؤولية إدراكاً يفوق إدراك المعلم النفعي الذي لا يرى في التدريس هدفاً غير الكسب المادي . ومما يسهل تحقيق هذا الأمر أن الإنسان المسلم يشعر بمسؤولية تجاه خالقه وإنه مراقب في كل لحظة من لحظات حياته . فرب العالمين لا يغفل لحظة واحدة ويعلم السلوك الظاهري والباطني . والإنسان الذي يدرك حقيقة مسؤوليته تجاه ربه يعلم علم اليقين إنه مراقب ومحاسب على كل تصرف يصدر عنه .

وعندما تنمي التربية في الإنسان استشعار وجود الله في كل لحظة فإنها تغرس في نفسه قوة ذاتية تقود السلوك وتوجهه . فالإنسان مطالب أن يقف من نفسه موقف الرقيب يرشدها إلى الخير إن ضلت ويكافئها إذا ما اهتدت . وهذه القوة الذاتية المستمدة من الإيمان بالله تختلف في جوهرها عن الضمير النفعي . فالضمير النفعي لا يلوم صاحبه إلا في الحالات التي يقصر فيها الإنسان عن

الكسب المادي بينما تدافع القوة الذاتية الموصولة بـالله عـن الحـق حتـى في الحالات التي يوجه فيها الاتهام إلى الذات نفسها . ومما يدل على عـظم مـكانة النفس اللوامة أن الله سبحانه وتعالى جعلها موضعَ قَسَمِه .

يتضح مما تقدم أن حرية الإنسان هي الأساس أو الركيزة التـي تقـوم عليـه التربية ، إذ بدونها تنتفي العملية التربوية . فالأفراد يعجزون عن إدراك واجباتهم عندما يفتقدون من يرشدهم إلى ذلك إذ لا مجال لتنفيذ الواجبات ما لـم يـدرك المرء حقيقة ما يطلب منه وطبيعة الحرية التي يستمتع بها . ومن هنـا كان لـزاماً تحطيم الحواجز التي تكبل حرية الإنسان وتبصره بالدور العظيم الذي عهـد بـه إليه . وتستطيع التربية الإسهام في تحقيق هذا الهدف من خلال بنـاء الشـخصية المتكاملة التي تستشعر الرقابة الإلهية . وعندما يدرك المرء أنـه ملـزم بـإتقان كل عمل يقوم به وإنه يثاب على ذلك من رب العالمين فإنه يحسّـن مـن قـدرته على الأداء .

٤ ـ الدافعيـة

من المتفق عليه في الأوساط التـربوية أن المرء لا يتعلـم إلا إذا كانـت لـديه دافعية للتعلم . ويقصد بالدافعية القوة الداخلية التـي تـولد السـلوك وتـوجهه . وفهم الدافعية يقتضي معرفة خصائص الإنسـان والحـاجات التـي يسـعى إلى إشباعها . فالجهد الإنسان موجه نحو أهداف معينـة ، وهـذه الأهـداف إمَّـا أن تبعده عن شيء معين أو توجهه نحوه . فـالإنسان العـاقل يميـل ــ على سـبيل المثال ــ إلى الابتعاد عن حالات الانزعاج والقلق مثلما يميل إلى الأوضـاع التـي توفر له الأمن والطمأنينة .

الإنسان كائن مخلوق من طين أي ماء وتراب ، وهذا هو الجانب الجسمي من الإنسان . وكل منا يقوم بنشاطات متصلة بتركيب جسمه . فهو يأكل ويشرب وينسل وما الى ذلك وهذا السلوك المرتبط بالتكوين العضوي لا يحتاج إلى إثبـات

لوقوعه تحت عالم الحواس . وقد يثير البعض تساؤلات حول علاقة هذا الجانب بالمنهاج التربوي باعتبار أن جسم الإنسان ينمو دونما حاجة إلى تعليم . فالطفل يكتسب القدرة على الكلام أو المشي عند بلوغه سناً معينة . ولا شك في أن الجسم ينمو وفق قوانين محددة وإنه ينمو حتى في ظل غياب توجيه الآخرين وإرشادهم ، لكن نموه نمواً سليماً يحتاج إلى الرعاية والاهتمام . ويهتم المنهاج التربوي بالجسم عندما يساعد المتعلمين على الربط بين المهارات والقدرات الجسمية والأهداف العليا . فالقرآن الكريم يمتدح القوة الموصولة بالإيمان بالله . ثم إن المنهاج التربوي القويم يساعد المتعلمين على تكوين اتجاهات إيجابية نحو ما غرسه الله في الإنسان من طاقات ودوافع .

ومن أكثر الدوافع إلحاحاً على الإنسان الحاجات العضوية . فمن نعم الله علينا أن جعل كلًا من الراحة والنوم وسيلة لإراحة الجسد من الكد والتعب اللذين يعاني منهما أثناء فترة عمله . فالراحة تأتي مقابل الكد مثلما يأتي الليل الذي يسكن فيه الإنسان مقابلاً للنهار الذي يكسب فيه قوته . والنوم ولو للحظات يسيرة يريح الأعصاب ويحدث تغييراً كبيراً في حالة الإنسان . وقد حدث أن شعر المسلمون بالإعياء والتعب بعد هزيمتهم في معركة أحد ، فأنزل الله عليهم الأمن من خلال النعاس الذي غشيهم فترة وجيزة ، فإذا بهم يستيقظون وهم في أوج النشاط والحيوية . وقد جاءت الدراسات التجريبية التي أجراها علماء النفس المحدثون تؤكد صحة هذا المبدأ . فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما تكون الفواصل بين فترات التعلم من الطول بحيث تؤمن الراحة التي يحتاج إليها المتعلم[1] .

ويحتاج كل إنسان إلى طعام يشبع جوعه وشراب يروي ظمأه وكساء يستر عورته ويقيه الحر والبرد ومأوى يسكن إليه . وقد تكفل رب العالمين لأول خليفة

---

(١) فاخر عاقل : **علم النفس التربوي** ، ص١٥٦ .

على هذه الأرض بتلبية هذه الحاجات لقوله تعالى :

﴿ فَقُلْنَا يَٰٓـَٔادَمُ إِنَّ هَٰذَا عَدُوٌّ لَّكَ وَلِزَوْجِكَ فَلَا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ ٱلْجَنَّةِ فَتَشْقَىٰٓ ﴿١١٧﴾ إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلَا تَعْرَىٰ ﴿١١٨﴾ وَأَنَّكَ لَا تَظْمَؤُا۟ فِيهَا وَلَا تَضْحَىٰ ﴾[1] .

والإنسان مطالب بإشباع هذه الحاجات العضوية لأن في ذلك حفظاً لحياته . لكن إشباع الإنسان لهذه الدوافع يختلف عن إشباع الحيوانات لها مع أنها تشكل قاسماً مشتركاً بين الإنسان والحيوان . فالإنسان يهتم بإشباع حاجات الآخرين إضافة إلى اهتمامه بحاجات نفسه . إنه قد يؤثر الآخرين على نفسه حتى وهو في أشد الحاجة لإشباع إحدى حاجاته . وهذا النمط الراقي من السلوك لا يظهر إلا عند من يعمر الإيمان قلوبهم . يضاف إلى هذا أن الإنسان يحب أن لا يسرف في إشباع حاجاته العضوية ، وهكذا فإن إشباعها يتم بلا إفراط أو تفريط .

وإضافة إلى هذه الحاجات العضوية التي يعتمد عليها بقاء الفرد هناك دافع آخر يعتبر إشباعه ضرورياً للحفاظ على النوع البشري ، وهذا هو دافع الجنس الذي يأتي في الأهمية بعد الحاجات العضوية الأساسية . ووجود هذا الدافع في الإنسان يجعله يميل إلى الجنس الآخر . والقرآن الكريم لا يحظر على المرء التعبير عن هذا الميل شريطة أن لا يخرج عن الحدود اللائقة . فابنة شعيب عليه السلام عبّرت عن مشاعرها تجاه موسى عليه السلام بطريقة ملؤها الاستحياء إذ أشارت في حديثها مع والدها إلى الصفات التي يمتاز بها موسى عليه السلام وهي القوة والأمانة . أما عندما يعبر الشخص عن مشاعر الجنس بطريقة خالية من الحياء فإن القرآن يعتبر ذلك دليلاً على الضعف . ولذا يرسم القرآن الكريم صورة منفرة لامرأة العزيز وهي تحاول إغراء يوسف عليه السلام .

وهناك نقطة جوهرية تتصل بالحاجة الجنسية وهي أن الإسلام يجعل منها

---

(١) طه : ١١٧ ــ ١١٩ .

وسيلة للإنجاب ، فالمرأة ليست مجرد متعة بل حرث قابل للخصب والعطاء وتحقيق هذا الهدف لا يتم إلا في ظل الحياة الزوجية . والمنهاج التربوي الذي يهتم بالتربية الجنسية ينمي العفة في نفوس المتعلمين ويحبب إليهم إقامة حياة زوجية وينفرهم من كل موقف يهيج مشاعر الجنس ويبغض إليهم اختلاط الجنسين وظهور الفتيات كاسيات عاريات . فالمنهاج يعمل على تهذيب الدوافع الفطرية من خلال النشاطات المتعددة التي تعود بالفائدة على المتعلمين .

وضبط الدوافع الفطرية هدف آخر من أهداف المنهاج التربوي . فضبط الدوافع عملية تربوية ضرورية تبقي السلوك الإنساني نظيفاً . ويشبه ابن قيم الجوزية الدوافع الفطرية بالنهر الذي يهدد حياة قرية مجاورة ، ويختلف سكان القرية حول الإجراءات الواجب اتباعها لدرء الأخطار . وتتعدد الآراء : فالفئة الأولى منهم ترى إن من الأفضل ترك النهر على ما هو عليه . وترى الفئة الثانية إن أفضل طريق لإيقاف الخطر هو منع مياه النهر من الخروج من منابعها . وتعتقد الفئة الثالثة أن الحل الأمثل يكمن في بناء سد في مجرى النهر يستطيع حجز المياه فترة من الزمن . وتعالج الفئة الرابعة الخطر بتحويل مجرى النهر إلى مكان آخر صالح للزراعة[1] .

إن الفئة الأولى لا تقدم على عمل أي شيء ، لذا فإن السيل يجرفها عاجلاً أو آجلاً . وهذا حال من يسمح للدوافع الفطرية بالتعبير عن ذاتها بعيداً عن الضوابط . والفئة الثانية تحاول عبثاً منع التيار المتدفق من الظهور . ولقد أثبت علم النفس أن السلوك المكبوت لا يقضي عليه ، بل يعاود الظهور عندما تسنح الفرصة له . وحيث أن الدوافع الفطرية جزء لا يتجزأ من كيان الإنسان فإن الحجر عليها وإبقاءها تحت السطح لا يعني عدم وجودها . ومن هنا فإنه تظل تنتهز الفرصة للظهور وتظل تلح على صاحبها مطالبة بضرورة الإشباع . وعندما

(١) **مدارج السالكين** ، الجزء الثاني ، ص ٣١٠ ــ ٣١٢ .

تشتد مقاومتها فإنها قد تورث المرء عقداً نفسية . والقرآن الكريم إذ يعترف بوجود الدوافع الفطرية فإنه يخلص الإنسان المسلم من عملية الكبت .

والحل الذي تقترحه الفئة الثالثة قادر على تأجيل غرق القرية ، ولكن مياه النهر سوف تتجاوزه بعد حين ، وهناك احتمال بانهيار السد إذا ما كانت مياه النهر جارفة . أما الفئة الرابعة فإن اقتراحها هو الذي ينجي القرية من الخطر . وكذلك حال الدوافع الفطرية التي يحولها الضبط إلى قوة مثمرة خيرة . فهناك إذن فرق جوهري بين الكبت وبين الضبط : الكبت عملية ضارة تمنع الدوافع الفطرية من الإشباع والضبط عملية نافعة لأنها تشبع تلك الدوافع فتعمل على إسعاد المرء .

والعقل هو الجانب الثاني في تكوين الإنسان ، وبه ترتبط بعض الدوافع المؤثرة في العملية التربوية . وتستخدم كلمة « عقل » في اللغة للدلالة على معانٍ متعددة منها التثبت في الأمر والابتعاد عن التورط في المهالك . كما إن العقل يعني الحبس والمنع إذ يقال اعتقل اللسان إذا حبس ومنع الكلام[1] . وفي الاصطلاح يطلق « العقل » للدلالة على عدة معانٍ أيضاً . ومن المعاني التي يذكرها الغزالي للعقل :

١ ـ ما يميز الإنسان عن الحيوان ويجعله قادراً على اكتساب العلوم النظرية .

٢ ـ العلوم التي تستفاد من التجارب .

٣ ـ القوة التي تقمع الشهوات[2] .

ويلاحظ أن هذه التعريفات تبتعد عن الغموض والقضايا المثيرة للجدل ، فهي لا تبحث في كنهه بل ترتكز على ثمراته ووظائفه . وهذا المنحى الذي سار عليه الغزالي وغيره من العلماء المسلمين متأثر بالنهج القرآني . فالقرآن يهتم

---

(١) ابن منظور : **لسان العرب** ، مادة عقل .

(٢) **إحياء علوم الدين** ، طبعة دار الشعب ، الجزء الأول ، ص ١٤٥ .

بالعمليات العقلية أكثر من اهتمامه بما يمكن أن يطلق عليه جوهر العقل .

ومن أكبر الأدلة المؤيدة لاهتمام القرآن بالتربية العقلية أن أول آية نزلت على المصطفى عليه السلام تنفتح على العقل . وهذا ما جذب انتباه العالم المسلم المعاصر مالك بن نبي وجعله يقارن بين القرآن الكريم وكتاب العهد القديم الذي ينفتح منذ السطر الأول في سفر التكوين على عالم الظاهرات المادية ؛ وبين القرآن الكريم والعهد الجديد الذي يؤكد في إنجيل يوحنه على عملية التجسيد[1] .

والعقل ركن أساسي من أركان الشخصية المدركة ، ولهذا نجد أن القرآن الكريم يسفّه من لا يعقلون . فتعطيل العقل يقضي على التفكير السليم ويعطل عمل الأعضاء الحاسة ويؤكد القرآن الكريم من يعطلون عقولهم أدنى مرتبة من الحيوانات لقوله تعالى :

﴿ إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلصُّمُّ ٱلْبُكْمُ ٱلَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ ﴾[2] .

ويعلل سيد قطب هذا الحال الذي يؤول إليه من لا يعقلون بقوله إن الدواب مهتدية بفطرتها فيما يتعلق بشؤون حياتها الضرورية ، أما الإنسان فإنه موكول في شؤونه إلى قوة الإدراكية . ومن هنا فإن الذين لا يحسنون استخدامها ولا ينتفعون بما وهبهم الله ينحدرون في مستواهم العقلي دون مستوى الحيوانات[3] .

ووجود العقل في الإنسان مسؤول عن الدافعية لاستكشاف المجهول ومعرفة الأسرار التي تتصل بوجود الإنسان . فكل منا يثير العديد من الأسئلة حول مجيئه إلى هذا العالم والمصير الذي ينتظره بعد الموت . وهذه التساؤلات تجد إلحاحاً حتى عند الملاحدة الذين ينكرون البعث والحساب . والرغبة في حب الاستطلاع موجودة لدى الأطفال الصغار الذين تجدهم يحاولون معرفة ما يوجد في بيئتهم الصغيرة . وهي موجودة كذلك لدى الشباب في المدارس الثانوية وفي

---

(١) إنتاج المستشرقين ، ص ٤١ .

(٢) الأنفال : ٢٢ .

(٣) في ظلال القرآن ، المجلد الثالث ، ص ٨٣٢ .

الجامعات . فواجب المنهاج التربوي تنمية هذه الطاقة بحيث تتولد لدى كل فرد عقلية قادرة على الإجابة عن التساؤلات التي تثيرها النفس والأسئلة التي يطرحها الآخرون . وربما كانت ميزة الإسلام أنه عمل على إيجاد عقلية متفتحة أكثر من اهتمامه بإعطاء أجوبة محددة لجميع الأسئلة العملية المطروحة .

ولكي تنجح المدرسة في ميدان التربية العقلية ينبغي توجيه حب الاستطلاع نحو المجالات التي تستحق الدراسة والاهتمام . والنفس الإنسانية هي النقطة التي يبدأ منها حب الاستطلاع . ولذا فإنه ينبغي أن يهتم المنهاج التربوي بدراسة النفس الإنسانية لإدراك حقيقتها . كما ينبغي الاهتمام بدراسة كل ما يحيط بالمرء في بيئته وفي الكون الرحب الذي سخر للإنسان . ويعبر السلم عن اهتمامه بذاته وبما يجري حوله عشرات المرات كل يوم . فعبارة « الحمد لله » تعني أولا وجود كائن يدرك نفسه وهي تعني ثانياً إنه يعتمد على غيره إذ لو كان الأمر خلاف ذلك لحمد نفسه . وهي تعني ثالثاً إنه يدرك حقيقة الكون الذي يعيش فيه وإن كل ما فيه يعود عليه بالخير والفائدة .

وحب الاستطلاع لا ينحصر في البيئة المادية التي تحيط بالإنسان بل يتعدى ذلك ليشمل الثقافة التي تخص هذا المجتمع أو ذاك . وتحيط بنا هذه الأيام عشرات التيارات العقائدية التي تسترعي الانتباه والتي نجحت في اجتذاب بعض الشباب المسلم . وحيث أن المرء يحاول استكشاف كل ما يحيط به فإن المنهاج التربوي معني بتعريف المتعلمين بحقيقة المبادئ التي تقوم عليها الفلسفات الوضعية المعاصرة كالاشتراكية والماركسية والقومية وما إلى ذلك . فالواجب يقتضي التعرف على التيارات العالمية الفكرية منها والاجتماعية . وعندما تقدم هذه التيارات للطالب في صورتها الصحيحة فإن هناك ضماناً بعدم اغترار الطلاب ببريقها[1] .

---

(١) محمد قطب : **منهج التربية الإسلامية** ، الجزء الثاني ، ص ٢٩٩ .

والإسلام إذ يهتم بالتربية العقلية فإنه يولي اهتماه نوعية النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد . فحب الاستطلاع قد يكون منظماً وقد يكون فوضوياً أو غير موجه ولا شك في أن الإسلام يدعو إلى طبع العقل بالدقة والتنظيم ، والدليل على ذلك هو أن الإنسان المسلم مدعو للتدبر في أسرار هذا الكون الدقيق . فدقة الكون تستتبع دقة الملاحظة . وهذه الدقة العلمية هي أحد العوامل التي أسهمت في تقدم الحضارة الإسلامية في شتى المجالات .

ومن المظاهر الأخرى للاهتمام بنوعية التربية العقلية توجيه حب الاستطلاع للعمليات العقلية العليا التي تميز التفكير الإنساني . ومن بين هذه العمليات التي تستحق أن يهتم بها المنهاج التربوي :

١ ـ القدرة على التحليل والتركيب : ويقصد بالقدرة على التحليل معرفة خصائص كل عنصر من العناصر التي يتألف منها الموقف بينما القدرة على التركيب تعني ربط العناصر العديدة وتكوين موقف واحد يضمها جميعاً . ومن الأمثلة على القدرة على التحليل معرفة المعنى في كل بيت في قصيدة شعرية وإدراك حقيقة كل عنصر من العناصر التي يتكون منها أحد المركبات الكيماوية وإدراك الطفل للحروف التي تتضمنها كلمة معينة . ومن الأمثلة على القدرة على التركيب استنباط قانون معين من خلال إدراك عدة حقائق جزئية أو تركيب جملة مفيدة بعد تعلم مجموعة من المفردات اللغوية . وقد يبدو لأول وهلة أن العمليتين السابقتين متعارضتان . وهذا ينطوي على شيء من الصحة . لكن التركيب يعتمد على التحليل[1] ، إذ يصعب على مهندس سيارات تجميع سيارة واحدة إذا عجز عن إدراك طبيعة عمل أحد أجزاء السيارة .

٢ ـ القدرة على التخيل : من خصائص الإنسان إنه يعمل من خلال عقله على إيجاد عالم خاص به غير ذلك العالم الذي تدركه حواسه . فالعقل

---

1 – Gagne: **The Conditions of Learning** – P. 126.

يستمد عناصر الموقف الخاص من الخبرات التي يمر بها الفرد ، لكنه يعيد تنظيمها فتظهر بحلّة جديدة ، وهي بهذا تختلف عن الوهم الذي لا يستند إلى أي عنصر من عناصر الموقف الحقيقي . وعلى المنهاج التربوي تشجيع المتعلمين على تنمية الخيال لأن هذه القدرة أساس العمليات الإبداعية كما إن عليه إبعادهم عن الأوهام وكل فكر خرافي .

٣ ــ القدرة على التذكر : تستطيع الحيوانات استرجاع بعض الخبرات السابقة التي تمر بها وكذلك الإنسان . لكن ما يميز قدرة الإنسان على استرجاع الخبرات الماضية هو أنه يربط بين ما يمر به وبين الوضع الراهن الذي يواجهه ، أي إنه يكيف استرجاع خبراته على ضوء المواقف المستجدة . وهكذا فإن الإنسان ــ بخلاف الحيوان ــ قادر على تذكر الخبرات السابقة في صورة جديدة مبتكرة[1] . والإنسان فوق ذلك هو الكائن الوحيد الذي يحرص على تدوين خبراته بصورة أو بأخرى . وتدوين المرء لخبراته دلالة واضحة على رغبته في أن تتذكره الأجيال المقبلة . فالتذكر عند الإنسان له مدلول ثقافي . ويستطيع الإنسان تعلم الكثير من خلال قراءته لما خبرته الجماعات السابقة . ومن هنا كان حرص القرآن الكريم على توجيه الإنسان المؤمن لدراسة تاريخ الأمم الغابرة واستخلاص العظات والدروس . والدلالات التربوية لهذا المبدأ عديدة من بينها ضرورة اهتمام المنهاج التربوي بالماضي البشري لأنه يسهم في بناء العقلية الناضجة .

إن العمليات العقلية العليا التي يسعى المنهاج إلى تربيتها تظل عقيمة إن لم تصل عالم الغيب بعالم الشهادة . فالطالب لا يسترجع حقائق الماضي البشري إلا لمعرفة القوانين الثابتة التي تحكم نمو المجتمعات واضمحلالها ومعرفة موجد تلك القوانين . والقدرة على التخيل يجب أن تستغل لتدعيم الإيمان باليوم الآخر حيث الجنة التي فيها ما لا عين رأت ولا أذن سمعت . فالتربية العقيلة الحقة تنمي في الدارسين الفكر الثاقب والبصيرة النافذة ، وهذا ما يمكنهم من

---

1 – Phenix: **Philosophy of Education** – p. 477. See also: Abdullah: **Educational Theory** – p. 99.

فهم التعاليم الإسلامية ويساعدهم على الملاءمة بين ما يدينون به وبين ما يواجههم في الحياة المعاصرة . أي إن المنهاج التربوي مطالب بأن يصل العقل الإنساني بخالق الإنسان .

والروح جانب هام آخر من جوانب النفس البشرية . وإضافة إلى قبضة الطين التي تدخل في تكوين الإنسان فإن به نفحة من روح الله . وهذه النفحة الإلهية بعد أن حلت في الطين جعلت الإنسان كائناً مختلفاً عن سائر المخلوقات الأخرى . فالإنسان يختلف في طبيعته عن الحيوانات التي تتحكم فيها خصائصها العضوية ، وهو يختلف أيضاً عن الملائكة الذين لا يعصون الله ما أمرهم .

لقد وردت لفظة « الروح » في القرآن الكريم للدلالة على معانٍ عدة وهي كما جاءت في كتاب **الروح** لابن القيم على النحو التالي :

١ ــ القوة والثبات والنصر .

٢ ــ ملك في السماء السابعة وهو المقصود بقوله تعالى :

﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى ﴾ .

٣ ــ الوحي .

٤ ــ المسيح ابن مريم عليه السلام .

٥ ــ جبريل عليه السلام[1] .

أما الدامغاني فيذكر المعاني التالية للفظة « الروح » :

١ ــ الرحمة .

٢ ــ ملك في السماء السابعة .

٣ ــ الوحي .

٤ ــ المسيح عليه السلام .

٥ ــ جبريل عليه السلام .

٦ ــ الحياة في الحيوان وذوات الأرواح[2] .

---

(١) ص ٢٠٦ ــ ٢٠٧ .

(٢) **قاموس القرآن** ، ص ٢١٢ .

ويذكر ابن قيم الجوزية أن روح الإنسان لم تقع تسميتها في القرآن إلا بالنفس بينما وردت في السنة بلفظة النفس والروح[1] . ويرى الغزالي أن هناك عدة مصطلحات تطلق على روح الإنسان أو اللطيفة الربانية التي حلت به إضافة إلى « الروح » ومن هذه المصطلحات : القلب والنفس[2] . وهكذا يتضح أن لفظة الروح تدل على معانٍ عديدة من بينها تلك اللطيفة الربانية التي حلت في الجسد وإن هناك مصطلحات أخرى تستخدم للدلالة على تلك اللطيفة منها القلب والنفس ، علماً بأن كلاً من هذين المصطلحين يطلق للدلالة على معانٍ أخرى لا داعي للتعرض إليها الآن .

وهناك أكثر من وجهة نظر حول حقيقة الروح ، ويرى بعض العلماء أننا نجهل طبيعتها لقوله تعالى :

﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ ۖ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾[3] .

ويذهب فريق آخر إلى أن معرفة حقيقة الروح أمر ممكن أي إنها ليست من عالم الغيب[4] . وأما الأمر الغيبي الذي تشير إليه الآية الكريمة السابقة فهو ملك في السماء السابعة . ومن هذا المنطلق يعرف ابن القيم الروح بأنها :

« جسم مخالف بالماهية لهذا الجسم المحسوس . وهو جسم نوراني علوي حي متحرك ينفذ في جوهر الأعضاء ويسري فيها سريان الماء في الورد »[5] .

وربما كان الغزالي أكثر حذراً من ابن القيم عندما امتنع عن تعريف الروح مع اعتقاده بأن بعض من يتمتعون بمقدرة خاصة قادرون على اكتشاف طبيعتها . وتكمن صعوبة التعريف عند الغزالي في أنه يصعب نقل الخبرة الذاتية التي يمر

---

(١) الروح ، ص٢٠٧ .

(٢) علي عثمان : **الإنسان عند الغزالي** ، ص١٢٣ ــ ١٢٥ .

(٣) الإسراء : ٨٥ .

(٤) ابن القيم : **الروح** ، ص٢٠٣ .

(٥) **المصدر السابق** ، ص٢٤٢ .

بها من يعرف حقيقة الروح عن طريق الألفاظ. يضاف إلى هذه الصعوبة صعوبة أخرى تتعلق بعدم قدرة القارئ على الفهم . بل إنه قد يحدث نوع من التشويش لدى الإنسان العادي لدى أي محاولة لتعريفها . وربما كان هذا سر إخفاء حقيقة الروح في الإسلام[1] .

وأياً كان حقيقة الأمر ، فإن القضية التي لا خلاف فيها هو علو مكانة الروح التي حلت في الإنسان ، فمكانة الروح سامية بدلالة إضافتها إلى الله سبحانه وتعالى : ﴿ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ ﴾[2] .

وإضافة الروح إلى الله لا يعني أنها قديمة قدم صفاته الحسنى مثل العلم والإرادة ، لكن الإضافة تدل بوضوح على الاختيار وسمو المنزلة . فناقة صالح عليه السلام التي أشير إليها في إحدى الآيات الكريمة بأنها ناقة الله تختلف عن غيرها من النوق . ولا أدل على سمو مكانة الإنسان بعد إضافة الروح إلى تكوينه من سجود الملائكة له .

وسمو مكانة الروح يعني سمو الهدف الذي تصبو إليه . إنها تتوق باستمرار إلى عالمها العلوي الذي قدمت منه . ومن هنا فإن لدى الإنسان دافعاً قوياً للسير في الطريق الموصل إلى الله . وما على المنهاج التربوي إلا أن يؤكد على التربية الروحية التي تهدف إلى إخضاع الإنسان لخالقه . وهذا لا يتم إلا من خلال عقد صِلات وثيقة بين الإنسان وخالقه . ثم إن المنهاج التربوي يسهم بإيجابية في محاربة النظريات التربوية المادية التي تحارب التربية الإيمانية لأنها تميت في الإنسان حافزاً قوياً غرس في كيانه . فالفكر التربوي المبني على النظريات المادية لا يهتم إلا بالظواهر الطبيعية ، ويعامل الإنسان وكأنه أحد هذه الظواهر الطبيعية .

---

(١) علي عثمان : **الإنسان عند الغزالي**، ص٨٦ .

(٢) ص : ٧٢ .

ومن هنا نجد محمد جواد رضا الذي يؤمن بهذه النظرة الزائفة يرفض التربية الإيمانية لأنها حسب زعمه :

«حجر صارم على إرادة الجامعة لتحرير العقل العربي من قيوده التاريخية»[1] .

وإذا كان أصحاب النظريات المادية جادين في الترويج للمناهج التربوية التي تبث الإلحاد والفساد فإن المسلمين مدعوون لنشر المنهاج التربوي القويم الذي يرسخ الجانب الإيماني ويحارب الاتجاهات الإلحادية أياً كانت مصادرها والمظاهر التي تتستر من ورائها . فالحق أحق أن يتبع .

لقد تحدثنا في الصفحات السابقة عن الدوافع العضوية والعقلية والروحية . وهذا الفصل بين الجوانب المختلفة للنفس البشرية ليس إلا من قبيل تسهيل وصفها . ونحن لا نجد في الواقع جسماً منفصلاً عن الروح والعقل . فالإنسان ذو كيان متحد . فإشباع الدوافع الفطرية يرجح فيه جانب الجسد ، ولكنه مع ذلك موصول بالجانب الإيماني والجانب العقلي . فالإنسان يبتعد عن أكل ما يضره وعن أكل ما يحرمه الشرع . والعابد المسلم لا يهمل ولا يلغي حواسه أثناء تعبده ولا يشطح شطحات روحية تبعده عن واقعه . وإشباع الميل إلى استطلاع ما يحيط بالإنسان يشترك فيه الجسم بحواسه المختلفة . فلا ثنائية بين العقل والجسم .

والاعتراف بالكيان الموحد للإنسان يقود إلى الاعتراف بأقوى حافز يسيطر على كيانه : إنه حاجة المرء إلى الأمن والبعد عن الأخطار التي تهدد وجوده .

ويتخذ دافع الأمن مظاهر عديدة منها الخوف من الموت وكره القتال والابتعاد عن المواقف الجديدة . وقد أوضح القرآن الكريم أهمية هذا الدافع عندما ربط بين عبادة الله وبين تفضله على قريش بأن آمنهم من خوف . ويؤكد

---

(١) التربية والتبدل الاجتماعي ، ص ١٦١ .

أبو حامد الغزالي على أهمية هذا الدافع إذ يقول :

« إن المحبوب الأول عند كل حَيّ نفسه وذاته . ومعنى حبه لنفسه أن في طبعه ميلاً إلى دوام وجوده ونفره من عدمه وهلاكه . . . فلذلك يحب الإنسان دوام الوجود ويكره الموت والقتل »[1] .

والتربية الإيمانية تشبع هذا الدافع بينما تفشل التربيات الوضعية في ذلك فشلاً ذريعاً . ولهذا فإن المنهاج التربوي القويم يضع في مقدمة أولوياته نشر الاطمئنان النفسي وإشعار المرء أنه يعيش في بيئة سخرت له .

وعندما يتسنى للفرد إشباع حاجته للأمن والسلامة ـ ولو بصورة مؤقتة ـ تظهر لديه حاجات أو دوافع ثانوية مشتقة من حاجته إلى الأمن . ومن هذه الحاجات الموصولة بالحالة النفسية الحاجة إلى المحبة والانتماء والحاجة إلى التفوق ونيل استحسان الآخرين . فكل فرد سوي يتوق لأن يكون عضواً مقبولاً في جماعة معينة بل إن هذا الأمر ينطبق على المنحرفين . فاللص له جماعته التي تحتضنه وتشجعه . وبعد أن ينجح المرء في الحصول على عضوية جماعة معينة يبذل قصارى جهده للتفوق كي يحصل على مزيد من المحبة والتقدير . وتؤدي المدرسة واجبها على الوجه المطلوب عندما تسعى لإشباع هذه الحاجات النفسية وذلك من خلال إيجاد المجموعات العديدة التي تمارس مختلف الأنشطة التربوية . ولا بد من العمل على تشجيع المتعلمين على التنافس في الميادين التي تعود عليهم بالنفع والفائدة شريطة أن لا يؤدي ذلك إلى توليد مشاعر الكره والحسد لدى بعضهم . فالهدف في نهاية المطاف هو أن يتقبل كل متعلم ذاته وأن لا يشعر بأنه منبوذ أو أنه دون مستوى الآخرين .

كانت هذه أهم الدوافع التي تحرك السلك الإنساني وتوجهه : إنها محركات لسلوك الإنسان موصولة بجسمه وعقله وروحه وكيانه المتحد . والتربية

---

(١) اقتبس في علي عثمان : **الإنسان عند الغزالي** ، ص٢٣٧ .

الحقة لا تسعى إلى مجرد إشباع هذه الدوافع ، بل تهتم كذلك بالكيفية التي يتم بها الإشباع . ولذا نجد المربين يبحثون في أنجح السبل لتهذيب الانفعالات . ويعرّف الانفعال بأنه حالة نفسية تتميز بدرجة قوية من الشعور وتصحب في أغلب الأحيان بتغيرات جسمية تعتمد في شدتها على قوة الانفعال . وتظهر الحالات الانفعالية عندما تستثار الدوافع . فالقلق استجابة انفعالية يستثيرها توقع الفشل في إشباع دافع معين والرضى استجابة انفعالية مقابلة لها يستثيرها إشباع دافع معين أو مجرد توقع إشباعه . ومن الأمثلة الأخرى على الانفعالات المتقابلة : الحب ـ الكره ، الرضا ـ الغضب ، القناعة ـ الحسد . ولقد أظهرت الدراسات النفسية أن الانفعالات الشديدة ضارة بالعملية التربوية فالانفعالات الإيجابية كالحب والفرح والسعادة قد تكون ضارة وغير محمودة العواقب وهي بهذا لا تختلف كثيراً عن الانفعالات السلبية التي تترك كذلك آثاراً ضارة على العملية التعليمية[1] . وهذا الإدراك لطبيعة الانفعالات يسهل علينا فهم موقف الإسلام من بعض الانفعالات . فالفرح ـ وهو حالة نفسية ناجمة عن إدراك المرء لما يحب ـ قد يكون مذموماً في بعض المواقف . وهو غير مستحب في الحالات التي يخرج فيها عن الحد المعقول كأن يرتبط باللذات الدنيوية التي تلهي عن الإيمان وهذا ما توضحه الآية الكريمة :

﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا فَرِحُوا۟ بِمَآ أُوتُوٓا۟ أَخَذْنَٰهُم بَغْتَةً فَإِذَا هُم مُّبْلِسُونَ ﴾[2] .

فتربية الانفعالات تربية سليمة تقتضي عدم المبالغة في التعبير عنها لأن ذلك يؤثر في تحقيق الهدف الذي ترتبط به . ثم إن المنهاج التربوي الذي يعنى بالتربية الانفعالية يبين للمتعلمين كيف يستجيبون في حالات الضيق والتحدي خاصة وأن وجود هذه الحالات أمر لا يمكن نكرانه أو القضاء عليه .

---

(١) سيموندز : الدروس التي تتعلمها التربية من علم النفس ، ص ١٣٢ ـ ١٣٣ .

(٢) الأنعام : ٤٤ .

٥ ـ مبادئ التعليم

من خصائص الوليد البشري أنه يأتي إلى هذا العالم ضعيفاً لا حول لـه ولا قوة ، فهو يعتمد على غيره لإشباع حاجاته الأساسية ، وهذا الضعف الجسـماني يصاحبه جهل بحقائق الأمور . يقول الحق سبحانه وتعالى :

﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَـٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَـٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾[١] .

ومع كل هذا فإن الوليد الإنساني يفوق صغار سائر الحيـوانات مـن حيـث سرعة التعلم ، فالإنسان مزود بالطاقات التي تمكنه من اكتساب المعرفة . ويقـرر القرآن الكريم أن امتلاك الإنسان لهـذه الخـاصية ــ أي القـدرة على اكتسـاب المعرفة ــ يميزه حتى على الملائكة . ومن الآيات التي تشير إلى قدرة الإنسان على التعلم قوله تعالى :

﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَـٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَـٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَـٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَـٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَـٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ﴾[٢] .

فهنا نص صريح على أن آدم عليه السلام تعلم الأسماء . وهنـاك تفسـيرات عدة لمعنى الأسماء والأرجح إنها تعني أسـماء الأشـياء كلهـا ، فقـد ورد في الحديث أن الرسول عليه السلام قال :

« يجتمع المؤمنون يوم القيامة فيقولون لـو اسـتشفعنا إلى ربنـا فيـأتون آدم فيقولون : أنت أبو الناس خلقك الله بيده وأسجد لك ملائكته وعلمـك أسـماء كل شيء فاشفع لنا عند ربك »[٣] .

---

(١) النحل : ٧٨ .

(٢) البقرة : ٣١ ــ ٣٣ .

(٣) صحيح البخاري . كتاب التفسير : سورة البقرة .

ومعرفة أسماء كل شيء تعني القدرة على استخدام الرموز، وهي ليست مجرد إخراج أصوات معينة أو مقاطع من كلمات معينة. ولو كان الأمر كذلك لاشتركت مع الإنسان بعض الكائنات الحية الأخرى في هذه السمة. فالإنسان يتفوق على غيره من الكائنات الأخرى بسهولة تبادله الآراء مع الآخرين. إنه ينقل بوضوح تام ما يجيش في صدره مثلما إنه يفهم ما يصدر عنهم من أقوال. فالإنسان عُلِّمَ البيان أي الوضوح في التعبير. ولعل هذا من أهم الأسباب التي مكنت الإنسان من بناء الحضارات في مختلف العصور بينما ظلت الكائنات الحية الأخرى على حالها، فهي لا تستطيع مجتمعة أن تنتج كأساً أو فأساً أو محراثاً ناهيك عن تصميم مبنى أو اختراع وسيلة من وسائل الاتصال الحديثة.

ونظراً لما تحتله خاصية التعليم من مكانة مرموقة فقد أجريت حولها دراسات مستفيضة وظهرت نظريات متعددة حاولت كل منها إلقاء الضوء على هذه الظاهرة والعوامل المؤثرة فيها. وقد لخص برهان الإسلام الزرنوجي ــ وهو من علماء القرن السادس الهجري ــ تلك الخصائص والعوامل في كتاب أسماه **تعليم المتعلم طريق التعلم**. وفي هذا الكتاب يناقش الزرنوجي الاستعداد للتعلم وأهمية الدوافع الذاتية والخارجية، كما يربط بين التعلم وحرية الإنسان وهو يرى أن عنصر الاختيار أحد العناصر الهامة في عملية التعلم[1]. ثم إنه ينصح المتعلم بتحسين تحصيله وذلك من خلال حثه إياه على التأمل في فضائل العلم[2].

وظهرت في الغرب حديثاً نظريات عديدة حاولت إلقاء الضوء على طبيعة التعلم. وتعتبر النظرية الترابطية أقدم نظريات التعلم في الغرب. وكان جل هم الترابطيين البريطانيين منصباً على معرفة الكيفية التي يتعلم بها المرء الأفكار

---

(١) سيد أحمد عثمان: **التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي**، ص٥٨ ــ ٥٩.

(٢) الزرنوجي: **تعليم المتعلم طريق التعلم**، ص ٢٧.

المركبة . واتفقت غالبيتهم على أن الانطباعات الحسية أو الأفكار البسيطة تترابط فيما بينها فينتج عن ذلك أفكار جديدة[1]

ويندرج ضمن النظرية الترابطية الدراسات التي قام بها عالم النفس الأمريكي ثورندايك والتي قادته إلى الاعتقاد بأن التعلم يتم عن طريق المحاولة والخطأ . فقد وضع قطاً في قفص بهدف معرفة كيفية خروجه منه . وصمم الصندوق بطريقة لا يستطيع القط معها الخروج إلا إذا ضغط على زر معين . ولوحظ أن القط قام بعشرات المحاولات الخاطئة قبل الضغط على الزر . وأعاد ثورندايك تكرار التجربة عدة مرات ، فوجد أن عدد المحاولات الخاطئة يقل كلما ازدادت خبرة القط أي إن القط يستطيع الخروج في المرات التالية في وقت أقل . ورأى ثورندايك أن تعلم القط الخروج من القفص راجع للآثار الناجمة عن الحركات التي قام بها فالاستجابات غير الصحيحة ولدت آثاراً مزعجة لأنها أبقت القط حبيساً ، أما الاستجابات الصحيحة فقد ولدت آثاراً مرضية لأنها مكنته من الخروج . وقد لخص آراءه التي توضح العلاقة بين التصرف والآثار الناجمة عنه في قانون أسماه قانون الأثر .

يلاحظ من دراسات ثورندايك أن التركيز كان منصباً على معرفة الكيفية التي يتم بها الربط بين مثير واستجابة باعتبار ذلك أساس التعلم . وقد سار علماء نفس عديدون في نفس الاتجاه ، أي أنهم اعتبروا الرباط الذي يتم في موقف معين مشابه لما لاحظه ثورندايك على السلوك الحيواني أساس فهمهم للتعلم الإنسان . ومن بين هؤلاء غثري وهل وسكنر[2] .

وإذا كان ثورندايك ومن سار على طريقته قد ركزوا على دراسة الربط بين المثير والاستجابة فإن دراسة بافلوف الروسي المتعلقة بالفعل المنعكس الشرطي قد

---

1 – Gagne: **The Conditions of Learning** – p. 9.

2 – **Ibid** – p. 12.

ركزت على دراسة الربط بين مثيرين . وقد لاحظ بافلوف في دراساته الأولى أن لعاب الحيوان يفرز لدى رؤية الطعام بل حتى عند سماع خطوات من يقدم له الطعام . وبعد أن قرن بين صوت الجرس ورؤية الطعام عدة مرات في ظروف محددة ، لاحظ أن لعاب الكلب يسيل لدى سماع الجرس . فاقتران المثيرين معاً جعل المثير الجديد قادراً على إحداث الاستجابة التي يحدثها المثير الطبيعي وهو رؤية الطعام .

وتختلف مدرسة الجشتالت اختلافاً جوهرياً عن آراء الترابطيين السابقة . ويعتقد ممثلو هذا الاتجاه من أمثال كوفكا وكوهلر أن التعلم يتم عن طريق الاستبصار لا الربط . فالتعلم عملية تعتمد على عوامل عدة منها الاستبصار والذكاء والتنظيم . ويركز أنصار هذا الاتجاه على الموقف الكلي الذي يواجه المتعلم بينما يركز الترابطيون على عناصر فردية في ذلك الموقف . والمتعلم في رأيهم إيجابي لأن التعلم لا يحدث بمجرد تعرض المتعلم لمثير خارجي[1] . وهذه نقطة أساسية أخرى يفترقون فيها عن الترابطيين الذين اعتبروا المثير الخارجي أساس السلوك مقللين في ذلك من فاعلية المتعلم .

وأياً كانت النظرة التي يتبناها بناة المنهاج الدراسي فيما يتصل بطبيعة التعلم فإنها تترك آثاراً واضحة على طبيعة المنهاج . وعندما تسود النظرية الترابطية يصبح المنهاج ضيق الأهداف ويتقدم المنطق الذي تبنى عليه كل مادة دراسية على نفسية المتعلمين ، كما تتقدم الحقائق الجزئية على المفاهيم والمبادئ العامة . لذا تقتضي الضرورة تقويم النظريات التي تفسر عملية التعلم لمعرفة أهم المبادئ التي ينبغي للمنهاج مراعاتها .

من الانتقادات الرئيسية التي توجه إلى نظريات التعلم الغربية اعتمادها على دراسة وتحليل السلوك الحيوان . لقد توصل معظم علماء النفس المحدثين إلى

---

1 – Taha: **Curriculum Development** – p. 81.

قوانين التعلم من تجارب أجروها على الحيوانات . فقد وجد ثورندايك ــ على سبيل المثال ــ أن القط في قفصه يتخبط، وحق له أن يتخبط لأن فتح الصندوق يتطلب مهارة عالية تفوق مستواه . وعليه فإن الاستنتاج بأن التعلم الإنساني يتم عن طريق المحاولة والخطأ يفتقر إلى المنهجية السليمة . فمن قال بأن القط الذي أخضعه لتجاربه يمثل تمثيلاً صحيحاً طلاب المدارس الابتدائية والثانوية ؟ بل من قال إن القط يمثل حتى الحيوانات ؟

يضاف إلى ذلك أن كل نظرية من نظريات التعلم ركزت في دراستها على جانب واحد من جوانب عملية التعلم ، لكنها اعتبرت ما توصلت إليه من نتائج شاملاً للعملية بأكملها . إذ لا يستطيع أحد أن ينكر تعلم الطلاب في جميع المراحل عن طريق المحاولة والخطأ في بعض المواقف لكن اعتبار ذلك قاعدة عامة خطأ لا مبرر له على الإطلاق . وهذا القول ينطبق كذلك على نظرية التعلم الشرطي والتعلم عن طريق الاستبصار . فالتعلم عن طريق الاقتران أمر يمكن ملاحظته في حياتنا العادية ، ذلك أن المريض ــ على سبيل المثال ــ يتعلم كره أفضل الأطعمة الملائمة له لا لسبب إلا لأنه كان مكرهاً على تناولها أثناء فترة مرضه . ولكن يصعب اعتبار هذا النوع من التعلم ممثلاً لكافة أنماط التعلم التي يكتسبها المرء في حياته .

يتضح مما تقدم أنه يصعب قبول نظرية معينة يستند إليها التربويون المهتمون ببناء المنهاج الدراسي وتطويره . لذا يستحسن التأكيد على المبادئ التي يؤدي الأخذ بها إلى تحسين المنهاج الدراسي . ومن أهم هذه المبادئ :

١ ــ الاهتمام بأنواع التعلم التي تميز الإنسان عن الحيوان : عندما يقيم علم النفس صلات قربى بين الإنسان وبين الحيوان فإنه لا يقيم كبير وزن للفرق بينهما في ميدان التعلم . وما دامت الحيوانات لا تعنى إلا بإشباع حاجاتها العضوية فإن التربية لا يسعها إلا الاهتمام بهذا الجانب المادي من الإنسان . أما المبادئ والقيم العليا فلا تشغل بال علماء النفس والمربين الذين

يشايعون هذا الاتجاه باعتبارها أمراً ثانوياً . فالنظرة إلى الإنسان على أنه حيوان معقد تؤدي إلى تركيز العناية على اكتشاف الحاجات العضوية وإرضائها . فالتكيف العضوي هو بيت القصيد في التعلم عند هؤلاء .

وما دام الإنسان قد امتاز على الكائنات الأخرى بقدرته على تسمية الأشياء فإن التعلم الإنساني يمتاز على التعلم الحيواني في ميدان المفاهيم . فالإنسان الذي يريد تناول شيء وضع في مكان مرتفع لديه العديد من المفاهيم المتعلقة بالموقف مثل الارتفاع ، الطول ، الهدف ، الفشل . وكل إنسان عاقل يواجه مشكلة معينة يستند في حله لها على المفاهيم المتكونة لديه . أما الحيوانات فإنها تفتقر إلى المفاهيم . لذا فإن مواجهتها للمشاكل يعتمد على خبراتها السابقة . فالقرد الذي صفق له الجشتالتيون لتناوله الموز المعلق في سقف الغرفة لم يصل إلى هدفه إلا نتيجة لخبرات سابقة مر بها . موجز القول إذن هو أن قدرة الإنسان على تعلم اللغة تمكنه من تكوين المفاهيم ، وهذه بدورها تسهل عملية التفكير . وهذا جانب هام في التعلم تفتقر إليه الحيوانات وهو ما يؤكده عالم نفس غربي عندما يقول بأن مقارنة تعلم الإنسان بتعلم الحيوان تصبح أمراً في غاية الصعوبة في المجالات التي تعتمد على اللغة[1] . ولذا فإن المنهاج القويم يركز على التعلم اللغوي وعلى تعلم سائر وسائل الاتصال الأخرى لأن هذا هو المجال الذي يحقق فيه الإنسان جانباً هاماً من جوانب شخصيته .

٢ ــ إيجابية المتعلم تسهل عملية التعلم : التعلم الفعال نتيجة جهد معين يبذله المرء ، فالتعلم لا يحدث لمجرد وجود مثيرات أو منبهات في البيئة التي يعيش فيها المتعلم وإن كانت تلك المثيرات إحدى روافد عملية التعلم . وقد أدرك المربون المسلمون أهمية الدافع الذاتي ولذا نجدهم يؤكدون على أهمية النية لدى المتعلم ، والنية سلوك باطني يعتمد عليه السلوك الملاحظ . فالحديث عن

---

1 – Abdullah: **Educational Theory** – pp. 98 – 99.

النية يعني ضرورة الاهتمام بنفسية المتعلم أي بدوافعه وعواطفه وانفعالاته . وقد سبق أن أوضحنا في هذا الفصل أهمية الدافعية . ويكفي أن نؤكد هنا على أن المنهاج السليم يستثير دوافع المتعلمين فيوقظ الدوافع الخيرة الكامنة من سباتها ويكبح جماح تلك التي تعبر عن نفسها بصورة مبالغ فيها .

٣ ــ أهمية الثواب والعقاب في عملية التعلم : المبدأ القائل بأهمية الدوافع الذاتية في عملية التعلم لا يلغي أهمية البواعث الخارجية المتمثلة في الحصول على مكافأة أو تجنب التعرض للعقوبة . والواقع إنه لا يوجد انفصال حقيقي بين الدوافع الذاتية والحوافز الخارجية لأن الذات لا تنفصل عما حولها . فالطالب الذي يمارس هواية معينة كالقراءة مثلاً لا يسقط من حسابه ما سيناله من استحسان سواء أكان من الزملاء أو الوالدين أو المدرسين . كما إن الطالب الذي يحرص على الحصول على جائزة معينة في نهاية العام لتفوقه على أقرانه يهدف في الواقع إلى تعزيز ذاته ودوافعه الداخلية . فالذاتية تنمو بالحوافز الخارجية .

وإذا كانت جميع نظريات التعلم تلتقي على أهمية إثابة الاستجابات الصحيحة إلا أنها تختلف حول جدوى العقوبة في عملية التعلم . فموضوع العقاب في التربية يثير من الخلافات في الرأي ما لا يثيره أي جانب آخر من جوانب عملية التعلم . وعلى العموم فإن أنصار التربية الحديثة يميلون إلى إنكار دور العقاب في العملية التربيوة . ولا يفوتهم الإشارة إلى العديد من الدراسات النفسية التي أثبتت عدم فاعليته .

لا ريب في أن الإنسان العاقل يميل إلى الاعتزاز بذاته ، لذا فإنه يميل إلى عدم تكرار كل سلوك يتناقض مع هذا الاعتزاز أي إنه يبتعد عن تكرار السلوك المعاقب . والدراسات النفسية التي أوضحت عدم فاعلية العقاب لا تخلو من العيوب . فقد كان العقاب المستخدم في بعضها من نوع خفيف لا يؤلم . كما كانت الاستجابات الخاطئة في بعضها واحدة من مجموعة ضخمة من

الاستجابات الممكنة وكان من الصعب على الكائن المعاقب تمييز أو تذكر تلك الاستجابة في المناسبات التالية[1] . وقد كان السلوك المعاقب في بعض تلك الدراسات الاستجابة الوحيدة الممكنة . إذ عندما يوضع فأر في متاهة ويعاقب بتيار كهربائي عند محاولته الوصول إلى الطعام في الطرف الثاني للمتاهة فمن المتوقع أن يقوم بتكرار هذا السلوك لأن الحصول على الطعام ضروري لإشباع حاجة أساسية لديه . فالعقوبة لم توقف السلوك المعاقب لأهمية ذلك السلوك في حياة الكائن الحي ولعدم وجود السلوك البديل .

إن التشكيك في جدية النتائج التي توصلت إليها الدراسات النفسية حول آثار العقاب لا يعني أن يخيم جو الرعب على المتعلمين . فالشدة على المتعلمين غير مرغوب فيها لما تولده من آثار سلبية في النفوس . لكن الذي يجب التأكيد عليه هو أن التربية لا تستطيع أن تلغي العقوبة من قاموسها ، إذ لولا العقوبة لما عرف هذا الطالب أو ذاك معنى الإثابة . وحتى لو لم يوقع المعلم أدنى عقوبة على طلابه فإن أحدهم قد يفسر حصوله على درجة متوسطة على أنها عقوبة صارمة من جانب المعلم لأن ذلك أدى إلى تراجعه مقارنة مع بعض أقرانه . فالثواب والعقاب أسلوبان متكاملان يوصلان إلى ذات الهدف شريطة أن يحسن استخدام كل منهما . ويزداد وضوح هذه القضية عندما يقرأ المرء ويتدبر معاني عشرات الآيات القرآنية التي تقرن بين الثواب والعقاب .

والمنهاج التربوي الذي يأخذ هذه الحقائق بعين الاعتبار يبصر المتعلمين بالآثار المترتبة على تصرفاتهم . والإسلام يعطي مبدأ الثواب والعقاب الإلهي أهمية كبرى . وعندما يدرك المرء حقيقة ما ينتظره في اليوم الآخر جزاء ما يكتسب في هذه الحياة فإن سلوكه ينضبط وينحو تعلمه منحى مغايراً لتعلم من لا يدرك هذه الحقيقة .

---

(١) سيموندز : **الدروس التي تتعلمها التربية من علم النفس** ، ص ٥٥ .

٤ ـ الاستعداد للتعلم شرط مسبق من شروطه : يعتمد تعلم المرء على أمور عديدة منها نموه الجسمي والعقلي . فالطفل لا يستطيع تعلم الحروف الهجائية إلا إذا بلغ سناً معينة لأن التعلم لا يسير مستقلاً عن النضج . وهذا الأمر ينطبق على تعلم المهارات العقلية والجسمية مثل الكتابة والسباحة مثلما ينطبق على تعلم سائر أنواع المعارف الأخرى . وقد دلت نتائج بعض الدراسات النفسية أن التعلم قبل النضوج قليل الفائدة وإن ثماره لا تتناسب مع الجهد الذي يبذلك في سبيل ذلك ، بل قد تكون ضارة لأنها ترسخ عادات تعيق التعلم مستقبلاً[1] .

وقد تحدث المربون المسلمون عن مجموعة أخرى من الصفات التي تسهم في استعداد المرء للتعلم . ويكاد يجمع هؤلاء المربون الأجلاء على ضرورة تعظيم العلم وأهله[2] . إذ عندما ينزل المرء العلم والعلماء مكانة رفيعة يزداد استعداده النفسي لاكتساب العلم ثم إن ربط عملية التعلم بأهداف عليا سامية يسعى إليها الإنسان تزيد من استعداده النفسي للتعلم . من هنا ينصح المربون بتبصير المتعلمين بالغايات الأساسية لعملية التعلم كي تتشكل لديهم الاتجاهات السليمة . ولا يقل أهمية عن هذا الأمر اهتمام المنهاج المدرسي بأعمار المتعلمين العقلية وبالقدرات التي يتمتعون بها . ويذكرنا ابن خلدون بأهمية هذا المبدأ عندما يذكر بأنه يجب أن يعطى للمتعلم أولا المسائل التي يمكنه فهمها . أما عندما تلقى عليه الغايات في البداية وهو عاجز عن الفهم وغير مستعد لذلك يتكاسل وينحرف عن مواصلة التعلم[3] . هذا وقد انتبه علماء التربية المسلمون الذين اجتمعوا في المؤتمر العالمي الرابع للتعليم الإسلامي الذي عقد في أندونيسيا عام ١٤٠٢ هـ (١٩٨٢ م) ، إلى الصلة الوثيقة بين التعلم واستعداد المتعلم لذلك

---

(١) ارثر جيتس : **علم النفس التربوي** ، الجزء الثاني ، ص ١٠ .

(٢) سيد أحمد عثمان : **التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي** ، ص ٤٨ ـ ٤٩ .

(٣) **مقدمة ابن خلدون** ، ص ٣٣٢ .

فكان من بين توصياتهم أن يضع المعلمون في الاعتبار عند وضع وإعداد الدروس النمو العقلي للتلاميذ وأن يساعدوهم على الانتقال من الإدراك الحسي في السنوات الأولى من التعليم إلى التفكير المجرد في السنوات التالية[1] .

٥ ــ تنتقل آثار التعلم من موقف لآخر عندما يدرك المتعلم التشابه بين الموقف الجديد الذي يواجهه وذلك الذي سبق أن مر به . فمن المعلوم أن الفرد يتعلم أموراً محددة في المدرسة والجامعة على أمل أن يستفيد من تعلمه هذا في حياته العملية بعد التخرج . وكان يعتقد أن بعض المواد الدراسية كالرياضيات ذات قيمة تدريبية . بيد أن الدراسات النفسية أبطلت هذا الاعتقاد وأوضحت أن انتقال آثار التعلم لا يحدث إلا إذا أدرك المتعلم أوجه الشبه بين الموقفين . ويكون هذا الأمر ممكناً في المواقف التي يؤكد فيها المعلمون على المبادئ لا على الحقائق الفردية . ويختل إدراك المبادئ عندما يقدم المنهاج معلومات ناقصة . وهذا يوحي بأهمية تزويد المتعلمين بالحقائق المطلوبة ومساعدتهم على استخلاص المبادئ والقوانين التي يسهل تطبيقها في الظروف المستجدة . وحيث أن انتقال آثار التعلم إلى مواقف جديدة ينطوي على إيجاد الفرد تطبيقات جديدة للمبادئ التي سبق تعلمها فإن شخصية المتعلم تلعب دوراً بارزاً في هذا المجال . فالشخصية المترددة الضعيفة لا تحسن استغلال ما سبق تعلمه .

٦ ــ خصائص النمو والفروق الفردية

من خصائص الإنسان أن نموه يشمل سائر مظاهر شخصيته ، فالنمو الإنساني عملية شاملة تتحقق من خلالها الذاتية الإنسانية . ومع أن النمو عملية مستمرة إلا أنه يمكن ملاحظة مجموعة من الصفات التي تظهر في فترة معينة

---

(١) المركز العالمي للتعليم الإسلامي : **توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع** ، ص ١٨٦ .

من حياة الفرد فتميزها عن غيرها من الفترات . ومن هذا المنطلق يتحدث المربون وعلماء النفس عن مراحل النمو وخصائص كل منها . فهناك مرحلة ما قبل الولادة ومرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة ومرحلة البلوغ والشباب ومرحلة الكهولة والهرم . وقد أشار القرآن الكريم إلى مراحل نمو الكائن الإنساني في قوله تعالى :

﴿ . . . وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّىٰ وَمِنْكُمْ مَنْ يُرَدُّ إِلَىٰ أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا ﴾[1] .

ويصعب عند الحديث عن النمو الإنساني الفصل بين ما يكتسبه المرء من بيئته وبين الطاقات الكامنة التي تتفتح عندما يصل إلى عمر زمني محدد . فالتعلم والنضوج يتفاعلان ، وما النمو إلا نتاج ذلك التفاعل . وهذا يقودنا إلى القول بأن لا فصل بين القدرات والطقات الموروثة وبين الخبرات المكتسبة . فجميع الخصائص التي تعتمد على الوراثة ويصل إليها المرء من خلال عملية النضوج تعتمد على البيئة أو تتأثر بها . فنمو الجسم ــ على سبيل المثال ــ يتأثر بنوع التغذية والظروف الصحية التي تحيط بالمرء . وبالمقابل ، فإن ما يتعلمه المرء يعتمد إلى حد كبير على القدرات الموروثة . ويؤكد علماء النفس على أن التربية لا تستطيع في أحسن الظروف أن ترفع مستوى تعلم المتخلفين عقلياً إلى مستوى الأفراد العاديين من أقرانهم . وهذا العجز دليل واضح على تأثير العامل الوراثي على التعلم . فالعلاقة المتبادلة بين التعلم والنضوج هي الخاصية الأولى من خصائص النمو الإنساني .

ومن النتائج المترتبة على هذه الخاصية أن توقيت التعلم يلعب دوراً بارزاً في العملية التربوية . فالطفل لا يتعلم الكتابة إلا إذا كان مستعداً لذلك[2] . وقد

---

(١) الحج : ٥ .

2 – Hurlock: **Child Development** – p. 17.

أشرنا في الصفحات السابقة من هذا الفصل إلى أهمية الاستعداد . ويتحدث المربون كذلك عن ضرورة ربط التعليم في كل مرحلة دراسية بالحاجات الأساسية لمن يدرسون في تلك المرحلة . فالطفل أو المراهق أو البالغ له حاجات معينة وقدرات عقلية محددة . وتؤثر تلك الحاجات والقدرات في نوعية وكمية ما يتعلمه . لذا فإن المنهاج التربوي السليم يأخذ في الحسبان هذه الحقائق قبل البدء في التعليم ويؤكد على الصلة القائمة بين التعليم وبين مراحل النمو المختلفة .

أما الخاصية الثانية للنمو الإنساني فهي أنه يسير وفق قواعد ثابتة . فكل طفل ـ على سبيل المثال ـ يستطيع الوقوف على رجليه قبل المشي أي أن النمو متشابه عند الجميع . ثم إن النمو يتجه من العام إلى الخاص . فالطفل يستطيع تحريك جسمه بأكمله قبل أن تكون لديه القدرة على تحريك يده . ويلاحظ أن هذا التمايز قانون أساسي في الحياة . فكل نبات أو حيوان يكون في بداية أمره خلية بسيطة ثم تنقسم مما ينجم عنه نمو الكائن الحي . ومن القواعد الثابتة الأخرى التي يسير النمو وفقها أن مظاهره المتعددة لا تسير بسرعة واحدة أي أن النمو الجسمي والعقلي والنفسي عند الفرد الواحد غير متطابقة . ومع كل هذا فإن هناك شيئاً من الترابط بين تلك المظاهر ، فالفرد الذي ينمو بسرعة معينة في مجال معين غالباً ما ينمو بسرعة مقاربة لها في المجالات الأخرى[1] .

وهذه الخاصية ذات دلالات تربوية هامة لأنها تسهل توقع التصرف الذي يصدر عن الفرد في كل مرحلة من مراحل حياته مما يسهل عملية تخطيط المنهاج . فالمربون لا يركضون وراء المجهول وإنما يتعاملون مع أطفال وشباب يمكن التعرف على مستوى تعلمهم في المجالات المختلفة . فمن المعلوم أن الطفل يدرك الأشياء المحسوسة وإنه يستطيع في مرحلة لاحقة إدراك الأمور غير

---

1 – **Ibid** – pp. 18 – 20.

المحسوسة . وهذا يعني أن يهتم القائمون على أمور التربية بمراعاة هـذا القـانون الذي يحكم تعلم كل فرد مهما كان ذكاؤه .

ومن الخصائص الهامة الأخرى للنمو تأثر المرء البـالغ بمـا يحـدث لـه في المراحل الأولى من تاريخ حياته ، فالنمو في مرحلة الطفولة حجر الأساس في بنـاء شخصية الإنسان . ولذا كانت تربية الأطفال على جـانب كبيـر مـن الخـطورة . ويؤكد علماء النفس أن البيت أكثر تأثيراً على نفسية الطفل ، ولعـل ذلك راجـع إلى أنه يحتك بأفراد الأسرة أكثر من احتكاكه بالآخرين . من هنا جـاءت عنـاية الإسلام بالأسرة وجاءت التشريعات المتصلة بتنظيم العلاقة بين الزوجين ووجوب العناية بتربية الطفل . والمنهاج التربوي الذي يأخذ هذه الخاصية بعيـن الاعتبـار يهتم بتوجيه الأطفال ونصحهم وإرشادهم ، فالنمو المتكامل لا نتف المعارف هـو الهدف الرئيسي للتربية . ثم إن المنهاج يجب أن يساعد الأطفال على إعادة النظر في بعض ما يتعلمونه خاصة وإنه يَسْهُلُ عليهـم ذلك . فـالمظاهر السـلوكية لا تترسخ في هذه المرحلة مما يعني سهولة التعامل معها .

والخاصية الرابعة للنمو تؤكد حقيقة وجود فروق فردية في نمو الأفـراد . صـحيح أن التربويين وعلماء النفس يقسمون حياة الكائن البشري إلى مراحل محددة كما أسلفنا ، إلا أن ذلك لا يلغي وجود فروق بين من ينتمون إلى مرحلة معينة . فلو أخذنا عينة من الأطفال الذين يؤهلهم عمرهم الـزمني لـلالتحاق بـالصف الأول الابتدائي لوجدنا تبايناً كبيراً بين قدراتهم العقليـة . ولا شـك في أن بعض مـن يلتحقون بالمدرسة الابتدائية لأول مرة لا يستطيعون متابعة مـا يعـطى لهـم مـن واجبات لتدني نسبة ذكائهم ولضحالة ثروتهم اللغـوية . وبـالمقابل ، فـإن بعض هؤلاء يتفوقون على زملائهم لارتفاع نسبة ذكائهم . وبمرور الزمن تـزداد الفـروق تعقيداً لتباين سرعة التعلم ، فالذكي يتعلم بسرعة تفوق سرعة من هم أقـل ذكاء مما يعني تزايد قيمة الفروق الحالية .

وما يقال عن الفرق في النمو العقلي يمـكن أن يقـال كذلك عـن النمـو في

المجالات الأخرى فالتباين قائم في النمو الجسمي والنفسي ، بل إن التباين قائم عند ذات الشخص ، إذ قد يكون متفوقاً في المهارات الحركية وذا مستوى متوسط في المهارات العقلية . ولا بد من التأكيد على أن التسليم بوجود الفروق بين الأفراد حقيقة قائمة لا يجوز للتربية أن تحاربها أو تهملها . صحيح أن المجتمع يسعى إلى توحيد سلوك أفراده ويحرص على تحقيق ذلك ، لكن هذا لا يستتبع إلغاء ذاتية الفرد والعمل على إذابته في بوتقة الجماعة . فالتربية الحقة التي تهدف إلى تنمية ما لدى الأفراد من قدرات تزيد من الفروق الفردية . ولو قدر أن يترك الناس بعيدين عن التأثيرات الخارجية بحيث تكون العوامل الوراثية هي العوامل الوحيدة المؤثرة في شخصية كل منهم لما كان هناك اختلاف كبير بينهم . لكن طبيعة حياة الإنسان تقوم على أساس الإقرار بوجود التمايز في القدرات والممارسات . وهذا التفاوت بين البشر ضروري إذ لو كان الجميع صوراً مكررة لشخص معين لما أمكن أن تجري الحياة على ما هي عليه .

وتستطيع التربية مواجهة هذه المشكلة بكفاءة عندما يسمح للمتعلمين اختيار المقررات التي تلائمهم . فالفروق الفردية تتزايد كلما تقدم تعلم الأفراد ، ولهذا يتوقع أن تكون تلك الفروق في المدرسة الثانوية أكبر من تلك التي توجد في المدرسة الابتدائية أي إننا عندما ننتقل من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية فإننا نتوقع تضاعف مشاكل الفروق الفردية[1] . وتستطيع المدرسة الثانوية ـ وكذلك الجامعة ـ أن تواجه هذا التزايد في الفروق عن طريق تنويع المقررات والسماح للمتعلمين باختيار ما يناسبهم . وربما كان تشعيب الدراسة في المرحلة الثانوية إلى علمي وأدبي وصناعي وما إلى ذلك من بين الحلول المقترحة لحل هذه المشكلة .

وطريقة التدريس ذات علاقة وثيقة بهذا الموضوع . ولهذا ظهرت محاولات

---

(١) سيموندز : الدروس التي تتعلمها التربية من علم النفس ، ص١٨٨ .

عديدة يقصد بها تحسين طريقة التدريس منها توزيع المتعلمين وفق قدراتهم العقلية أو وفق رغباتهم وميولهم وإلغاء الفصول الدراسية التي تجبر المتعلم على التعلم بسرعة تتقارب أو تساوي سرعة الآخرين . ومهما يكن من أمر فإن شخصية المعلم ذات أثر كبير في نجاح أية طريقة مقترحة . فالمعلم هو المسؤول عن تقديم المواد التعليمية بصورة تلائم المتعلمين على الرغم مما بينهم من تفاوت .

٧ ـ الخلاصة :

تعتبر شخصية المتعلم أحد الأركان الهامة التي يستند إليها المنهاج التربوي ، لذا كان التركيز في هذا الفصل على الجوانب المتميزة في الشخصية الإنسانية . ويمتاز الإنسان على سائر المخلوقات الأخرى بما وهب من قدرات وطاقات خيّرة أهلته ليكون خليفة في هذه الأرض . وقد نوقشت أهم الخصائص التي يتفرد بها الإنسان الخليفة مثل الفطرة والحرية . وقد قادت مناقشة الفطرة إلى تبيان العلاقة المتبادلة بين الوراثة والبيئة وإلى شرح أهم الدلالات التربوية . وعند مناقشة الحرية الإنسانية كان التأكيد أولا على مجموعة من الحقائق التي تدرأ كل لبس يتصل بهذه القضية . وحيث أن الإنسان مسؤول عن سلوكه فقد نبهنا في ها الفصل على الصلة الوثيقة بين الحرية والمسؤولية فتربية الإنسان على الحرية تستوجب تنشئته على تحمل المسؤولية . فالحرية بدون مسؤولية تقود الفرد إلى المتاهات وتسير بالمجتمع نحو التفكك والضياع .

ولما كانت الدافعية للتعلم ذات صلة وثيقة بالعملية التربوية فقد بذلت المحاولة للتعرف على أهم الدوافع التي تحرك السلوك الإنساني وقد تبين أن الحاجات العضوية وحب الحياة من أكثر الدوافع إلحاحاً على الإنسان . وترتبط بهذه الدوافع حاجات نفسية مثل الحاجة إلى المحبة والانتماء والحاجة إلى التفوق ونيل استحسان الآخرين . ومن الدوافع الهامة الأخرى التي نوقشت الدافع

الإيماني الذي يسمو بصاحبه فوق كل ما هو مادي ودافع حب الاستطلاع الذي يسعى المرء من خلاله إلى استكشاف ما يحيط به .

ومن الخصائص الأخرى التي يمتاز بها الإنسان قابليته للتعلم . فالوليد البشري الذي يأتي إلى هذا العالم وهو لا يعلم من أمره شيئاً يصبح بعد حين مدركاً لكثير من الحقائق . ونظراً لما تحتله ظاهرة التعلم من مكانة بارزة فقد جذبت اهتمام المربين وعلماء النفس . وظهرت نتيجة لذلك عدة نظريات حاول كل منها تفسير التعلم الإنساني . وقد قُوِّمت تلك النظريات وأُشير إلى نقاط الضعف في كل منها . وقد اخْتُتِم الفصل بمناقشة خصائص النمو والفروق الفردية ومن المقترحات التي ذكرت لحل قضية الفروق الفردية تنويع المقررات الدراسية وترك الباب مفتوحاً أمام المتعلمين لاختيار المقررات التي تلائمهم . ثم إن شخصية المعلم والطريقة التي يتعامل بها مع المتعلمين من أهمّ الوسائل الفعالة في هذا المجال .

٨ ـ مصادر الفصل الرابع

١ ـ **القرآن الكريم .**

٢ ـ الأشعري ، أبو الحسن

اللمع في الرد على أهل الزيغ والبدع / تحقيق رتشرد اليسوعي ، بيروت : المطبعة الكاثوليكية ، ١٩٥٢م ، ١٠٩ ص .

٣ ـ البخاري ، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل

صحيح البخاري ، بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٤٠١هـ ، (٨) أجزاء .

٤ ـ جامعة أم القرى ، المركز العالمي للتعليم الإسلامي

توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع ، مكة المكرمة : ١٤٠٣هـ (١٩٨٣م) ، ١٩٥ ص .

٥ ــ ابن جماعة ، أبو إسحق إبراهيم بن سعد الله
تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم ، دار الكتب العلمية ، ١٣٥٤ هـ ، ٢٣٦ ص .

٦ ــ جولد تسهير ، اجناس
العقيدة والشريعة في الإسلام / تعريب محمد يوسف موسى وعلي حسن عبد القادر وعبد العزيز عبد الحق ، ط٢ ، القاهرة : دار الكتب الحديثة بمصر ، ١٩٥٩ ، ٤٠٧ ص .

٧ ــ جيتس ، ارثر
علم النفس التربوي / تأليف ارثر جيتس وارثر جيرسيلد و ت ماكونل وروبرت تشالمان ، تعريب إبراهيم حافظ والسيد محمد عثمان ومحمد أبو العزم ، ط٤ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٣م ، ثلاثة أجزاء .

٨ ــ حلمي الوكيل
أسس بناء المناهج وتنظيماتها / تأليف حلمي الوكيل ومحمد أمين المفتي ، القاهرة : مطبعة حسان ، ١٩٨٢م ، ٥١٠ ص .

٩ ــ ابن خلدون ، عبد الرحمن
مقدمة ابن خلدون ، بيروت : دار مكتبة الهلال ، ١٩٨٣م ، ٣٧٤ ص .

١٠ ــ الدامغاني ، الحسين بن .محمد
قاموس القرآن أو إصلاح الوجوه والنظائر ، تحقيق عبد العزيز سيد الأهل ، ط٢ ، بيروت : دار العلم للملايين / ١٩٧٧م ، ٥٠٧ ص .

١١ ــ الزرنوجي ، برهان الإسلام
تعليم المتعلم طريق التعليم ، القاهرة : عيسى البابي الحلبي وشركاه ، د . ت ، ٦٥ ص .

١٢ ــ سيد أحمد عثمان

التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٧ م ، ١١١ ص .

١٣ ــ سيد قطب

في ظلال القرآن ، ط ٧ ، بيروت : دار إحياء التراث العربي ، ١٣٩١ هـ (١٩٧١ م) ، (٨) مجلدات .

١٤ ــ سيموندز ، برسيفال

الدروس التي تتعلمها التربية من علم النفس / تعريب عبد عبد الرحمن صالح عبد الله ، بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٧٤ م ، ٢٣٨ ص .

١٥ ــ عبد الرحمن حبنكه الميداني

« هل الإنسان خليفة عن الله في أرضه » بحث نشر في **مجلة كلية الدعوة وأصل الدين** ، التي تصدرها كلية الدعوة وأصول الدين بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، السنة الأولى ١٤٠٢ ، ١٤٠٣ هـ ، العدد الأول ، ص ٣١ ــ ٤٧ .

١٦ ــ عبد الصمد عابد

المسؤولية وصلتها بالتكاليف الشرعية في ضوء القرآن الكريم ، رسالة قدمت للحصول على درجة الماجستير من كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الملك عبد العزيز بمكة ، ١٩٧٨ م ، ٣٣٣ ص .

١٧ ــ علي عثمان

الإنسان عند الغزالي ، تعريب خيري حَمَّاد ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٤ م ، ٢٧١ ص .

١٨ ــ علي بن محمد ابن أبي العز

شرح العقيدة الطحاوية / تحقيق ناصر الدين الألباني ، ط ٣ ، دمشق : المكتب الإسلامي ، د . ت ، ٥٤٧ ص .

١٩ ــ الغزالي ، أبو حامد
إحياء علوم الدين ، القاهرة : دار الشعب ، د . ت ، (١٦) جزءاً في (٤) مجلدات .
٢٠ ــ فاخر عاقل
علم النفس التربوي ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٢ ، ٥٥٩ ص .
٢١ ــ القرطبي ، أبو عبد الله محمد الأنصاري
الجامع لأحكام القرآن ، القاهرة : دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، ١٩٦٧ م ، (٢٠) جزءاً في (١٠) مجلدات .
٢٢ ــ ابن قيم الجوزية ، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر
الروح ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤٠٢ هـ (١٩٨٢) ، ٣٧٤ ص .
٢٣ ــ ابن قيم الجوزية ، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر
كتاب شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر ، الطائف : مكتبة المعارف ، د . ت ، ٤١٠ ص .
٢٤ ــ ابن قيم الجوزية ، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر
مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين / تحقيق محمد حامد الفقي ، بيروت : دار الكتاب العربي ، ١٩٧٢ م ، ثلاثة مجلدات .
٢٥ ــ كاريل ، اليكس
الإنسان : ذلك المجهول / تعريب شفيق أسعد فريد ، بيروت : مؤسسة المعارف ، د . ت ، ٣٥٩ ص .
٢٦ ــ مالك بن نبي
إنتاج المستشرقين وأثره في الفكر الإسلامي الحديث ، القاهرة : مكتبة عمار ، ١٩٧٠ م ، ٦٢ ص .

٢٧ ـ محمد جواد رضا
التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي ، الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٥ م ، ٢٤٧ ص .

٢٨ ـ محمد قطب
منهج التربية الإسلامية ، الجزء الثاني ، ط٣ ، جدة : دار الشروق ، ١٩٨٢ م ، ٢٤٧ ص .

٢٩ ـ مسلم بن الحجاج
صحيح مسلم / تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، القاهرة : دار إحياء الكتب العربية ، ١٩٥٥ م ، خمسة مجلدات .

٣٠ ـ المناوي ، عبد الرؤوف
فيض القدير : شرح الجامع الصغير ، ط٢ ، بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٣٩١ هـ (١٩٧٢ م) ، ستة مجلدات .

٣١ ـ ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم
لسان العرب ، بيروت : دار صادر ودار بيروت ، (١٥) مجلداً .

32 – Abdullah, Abdul-Rahman

Educational Theory: A Qur'anic Outlook – Makkah: Educational and Psychological Research Center, 1982, 239p.

33 – Gagne, Robert

The Conditions of Learning – New York: Holt, Rinehart and Winston, IC., 1965, 308p.

34 – Hurlock, Elizabeth

Child Development – 4th edition – New York: McGraw-Hill, n. d., 776p.

35 – Phenix, Philip

Philosophy of Education – New Yord: Henry Holt and Company, 1958, 623p.

36 – Skinner, B. F.

Science and Human Behaviour – London: Collier – Macmillan, 1953, 461p.

37 – Taba, Hilda

Curriculum Development: Theory and Practice – New York: Hacrourt, Brace and World, 1962, 529p.

الفصل الخامس

الأساس الاجتماعي

١ ـ خصائص المجتمع الإنساني .
٢ ـ البيئة الطبيعية .
٣ ـ خصائص الثقافة .
٤ ـ أقسام الثقافة .
٥ ـ تعليم الأخلاق .
٦ ـ الخلاصة .
٧ ـ مصادر الفصل .

يعتمد الوليد الإنساني على الآخرين لإشباع حاجاته الأساسية . فهو لا يستطيع ـ على سبيل المثال ـ إطعام نفسه مثلما تفعل فراخ الطيور عند خروجها من البيض . وعليه يمكن القول بأن الوليد الإنساني أكثر عجزاً من صغار الكائنات الأخرى . وهذا العجز لا يقف حجر عثرة أمام التربية ، بل على العكس من ذلك . فالصغار بحاجة إلى من يعلمهم كيفية إشباع رغباتهم . ومما يسهل على التربية هذه المهمة الخطيرة مرونة الطبيعة الإنسانية وعدم ثبوت الاستجابة التي يقوم بها المرء لمثير معين . ويلاحظ أن اعتماد الأفراد الإنسانيين على الغير لا يتوقف بانتهاء مرحلة الطفولة أو غيرها من مراحل النمو . فالإنسان يعيش طيلة حياته في وسط اجتماعي . فالوليد يحتك بالأسرة أو من يقوم مقامها ، والطفل يحتك بأفراد أسرته وأقرانه الذين يلعب معهم في الحي . وينمو مجتمع الطفل بعد ذلك ليشمل تلاميذ الفصل والمدرسة وهكذا .

وما دام الأمر كذلك فإن النظرة إلى الفرد لا تنفصل عن النظرة إلى المجتمع ، فتكامل الشخصية الإنسانية يعني التسليم بوجود مجتمع من نوع معين تسوده علاقات معينة[1] . والسلوك الإنساني يعكس هذه الحقيقة حتى في جانبه المخبوء . فالعمليات العقلية مثل التذكر والتصور موصولة بأفراد معينين يعيش المرء معهم[2] . ولقد أكد القرآن الكريم على هذا التلاحم العضوي بين الفرد والجماعة في قوله تعالى :

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : **استراتيجية تطوير التربية العربية** ، ص ٤٤ .

(٢) محمد أمين المصري : **المجتمع الإسلامي** ، ص ٨ ـ ٩ .

﴿ إِن يَكُن مِّنكُمْ عِشْرُونَ صَابِرُونَ يَغْلِبُوا مِائَتَيْنِ وَإِن يَكُن مِّنكُم مِّائَةٌ يَغْلِبُوا أَلْفًا مِّنَ الَّذِينَ كَفَرُوا ﴾[1] .

فنسبة العشرين إلى المائتين أو المائة إلى الألف كنسبة واحد إلى عشرة . ولا شك في وجود حكمة عند الإشارة إلى هذه النسبة في الصورة التي أشارت إليها الآية . فالواضح هو أن القرآن الكريم أشار إلى قدرة الفرد المسلم على القتال وهو عضو في جماعة ولم يشر إلى تلك القدرة والفرد في حالة انعزال عن الآخرين[2] .

ونظرة الإسلام إلى العلم دليل آخر على الاهتمام بالمجتمع والإقرار بالتفاعل المتبادل بين المرء وأفراد المجتمع الذي ينتمي إليه . فالعلم فضيلة ، لذا وجب اكتساب العلم ونشره بين الناس . وتتعدد الآيات والأحاديث الشريفة التي تؤكد صحة هذه الحقيقة . والرسول صلى الله عليه وسلم نفسه كان مطالباً بالتبليغ لقوله تعالى :

﴿ يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ وَإِن لَّمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ ﴾[3] .

فالمعلم مطالب بالتبليغ كي يصل العلم إلى الآخرين فيعم نفعه . وقد عبر الدكتور إسحق فرحان وزملاؤه عن سمو النظام التربوي الإسلامي بقولهم :

« لم يصل أي نظام سياسي أو تربوي في العالم حتى اليوم إلى المستوى الذي وصل إليه الإسلام عندما فرض على من أوتي علماً ، مهما كان ضئيلاً — وبخاصة عندما يكون هذا العلم مهماً وأساسياً للأمة — أن يؤدي ضريبة علمه عن طريق تعليم الآخرين بأمانة وإخلاص . ويعتبر الرسول عليه الصلاة والسلام المثل الأعلى للمعلم الأمين »[4] .

---

(١) الأنفال : ٦٥ .

2 – Abdullah: **Educational Theory**, p. 127.

(٣) المائدة : ٦٧ .

(٤) **نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية** ، ص ٥٠ .

فالتلاحم بين الفرد والمجتمع قائم في ميدان الجهاد والتعليم وسائر الميادين الأخرى . وهذا ما يستلزم تقصي أحوال المجتمع الإنساني لكل من يعنى بتربية الأفراد الإنسانيين . لذا لا يجوز أن يغفل المنهاج الدراسي خصائص المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون والقيم التي تسود ذلك المجتمع . فالمنهاج الدراسي ينبغي أن يكون مؤثراً في حياة الفرد .

١ ـ خصائص المجتمع الإنساني

بدأ المجتمع الإنساني على الكرة الأرضية بهبوط آدم عليه السلام إلى الأرض . وقد شاركته زوجه عملية الهبوط. فالحياة الإنسانية بدأت بالعشرة الزوجية . وهي بدأت بالزوج والزوجة ثم تتابع الخلق حتى وصل إلى درجة المجتمع الكبير[1] . وهذا التصور يغاير ما يذهب إليه بعض المفكرين الغربيين الذين يتحدثون عن وجود فترة طبيعية سابقة للحياة الاجتماعية . ويتحدث هؤلاء المفكرون عن فترة طبيعية كانت تسودها الأهواء والنزوات . فالمرء يستطيع أن يفعل ما يشاء وبالطريقة التي يراها مناسبة . وقد ظهرت بعد ذلك ظروف أجبرت الإنسان على التخلي عن جزء من حريته والتعاقد مع غيره . لذا نجد روسو في كتابه **العقد الاجتماعي** يمتدح الحياة الطبيعية التي كانت مفعمة بالسعادة وينتقد المؤسسات الاجتماعية باعتبارها أمراً طارئاً . فالميل إلى الاجتماع ليس أصيلاً عند أصحاب الاتجاه الطبيعي بل هو تنظيم طارئ في حياة الإنسان . أما في الإسلام فالأمر مختلف لأنه ينظر إلى الفرد على أنه كائن اجتماعي أي أن الميل إلا الاجتماع جزء من كيان الإنسان .

وعندما تؤخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار فإنه لا يمكن إلا التسليم بوجود سلوك إنساني منضبط. فالمجتمع الإنساني بدأ بالأسرة التي تقوم على العفة

---

(١) محمد علوان : **مفهوم إسلامي جديد لعلم الاجتماع** ، ص ٢٤ .

والطهارة . ولذا يتشكك الإنسان المسلم بل يرفض ما يقـوله علـم الإنسـان الغربي الذي يتحدث عن الإباحية الجنسـية في المجتمـع الإنسـاني الأول . فالقرآن الكريم يشير إلى وجود تشريعات تنظم حياة ذلك المجتمع لقوله تعالى :

﴿ قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعًا فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾[1] .

فالهداية لا الفوضى هي التي كانت تحكم أفراد ذلك المجتمع الإنساني .

لقد نوقش في الفصل السابق حقيقة الفطرة التي يتمتع بها الإنسان . والمجتمع الذي يتكون من أفراد لم تفسد فطرتهم مجتمع مؤمن . لذا فإن المجتمع الإنساني الأول لم يكن ملحداً . لأن الإيمان بالله حقيقة موجودة في النفس البشرية ، أما الشرك بالله أو عدم الإيمان به فحالة طارئة وقعت في وقت لاحق[2] . ولا بد من التأكيد هنا على أن نظرة علماء الاجتماع الغربيين هي نظرة علمانية على الأغلب . وهذا ما يثبته مانهايم أحد أشهر علماء الاجتماع البريطانيين عندما يقول بأن علم الاجتماع علماني النشأة ، وربما كان النهج الذي سارت عليه أكثر المناهج علمانية[3] . فإذا كان عالم الاجتماع الغربي يؤمن بانحراف المجتمع الإنساني الأول وبعده عن الضوابط الخلقية وعن الإيمان بالله فإن الإنسان المسلم لا يسعه إلا التصديق بما نص عليه القرآن الكريم الذي أكد على سمو النواة التي تكون منها المجتمع الإنساني . فالتوحيد سابق للاعتقاد بتعدد الآلهة . والمجتمع الذي يؤمن بالله الواحد الأحد يسير في حياته وفق قواعد ثابتة ، فالعلاقات الاجتماعية لم تكن متروكة للأهواء .

والمجتمع الإنساني تحكمه قوانين محددة ، ويستخدم القرآن لفظة « سنن » للدلالة على تلك القوانين . والسنن جمع سنة وهي ترد بمعان عدة منها الطريق

---

(١) البقرة : ٣٨ .

(٢) محمد علوان : **مفهوم إسلامي جديد لعلم الاجتماع** ، ص ٢٨ .

3 – Jackson: **The Sociology of Religion**, p. 28.

المستقيم أو الشرائع أو الحالة التي يؤول إليها المجتمع[١] . والقوانين أو السنن التي تحكم المجتمعات الإنسانية عبر العصور المختلفة ثابتة لا تتغير ، ولو كان الأمر خلاف ذلك لما استحقت هذه التسمية . فالسنن الاجتماعية جارية بلا تغيير . يقول الله سبحانه وتعالى :

﴿ فَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ ٱللَّهِ تَبۡدِيلٗاۖ وَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ ٱللَّهِ تَحۡوِيلًا ﴾[٢] .

وثبوت السنن لا يعني أن كل إنسان قادر على إدراكها . ولو صح هذا لما كانت هناك خلافات بين علماء التاريخ وعلماء الاجتماع الذين حاولوا استخلاص تلك القوانين من واقع المجتمع الإنساني وماضيه . فنظرية ابن خلدون في نشوء الدول وزوالها تغاير نظرية توينبي التي تعتمد في أساسها على التحدي . فالخلافات بين الأفراد الإنسانيين لا تلغي وجود سنن ثابتة . وهذا ما يؤكده قوله تعالى :

﴿ أَفَحَسِبۡتُمۡ أَنَّمَا خَلَقۡنَٰكُمۡ عَبَثٗا ﴾[٣] .

فخلق الإنسان ليس عبثاً ، فالمجتمع الإنساني مجتمع هادف بعيد عن العبث وعليه يصبح جهل الإنسان بالقوانين التي تحكمه أمر غير مرغوب فيه . وبذا يصبح لزاماً على المربين تعريف المتعلمين بالسنن الثابتة التي تؤدي إلى حفظ المجتمع وتلك التي تؤدي إلى زواله . ومن السنن التي تحفظ المجتمع من الانهيار انتشار المودة والرحمة والتآلف بين الأفراد . فالمجتمع الذي تظلله الأخوة والرحمة يبقى مجتمعاً متماسكاً[٤] . ولهذا ساد المجتمع الإسلامي الأول روح الأخوة لأن الفرد منهم كان يؤثر الآخرين على نفسه . ولا يجد المرء نظيراً في

---

(١) القرطبي : **الجامع لأحكام القرآن** ، المجلد الثاني ، ص ١٤٥٨ .

(٢) فاطر : ٤٣ .

(٣) المؤمنون : ١١٥ .

(٤) محمد الصادق عرجون : **سنة الله في المجتمع** ، ص ٣٠ — ٣١ .

التاريخ الإنساني للتلاحم الذي ساد بين المهاجرين والأنصار وللتضحيات التي قدمها الأنصار لإخوانهم المهاجرين الذين تركوا مكة المكرمة حفاظاً على عقيدتهم. ومن السنن التي تقود إلى انحلال المجتمعات انتشار الظلم والفسوق وهذا لا يحدث إلا إذا فسدت القمة التي تمسك بمقاليد الأمور في المجتمع. ولقد وصف القرآن الكريم السادة المترفين الذين يقودون المجتمع إلى الزوال بأنهم مجرمون وذلك في قوله تعالى:

﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَا فِي كُلِّ قَرْيَةٍ أَكَابِرَ مُجْرِمِيهَا لِيَمْكُرُوا فِيهَا ﴾[1].

ولعل السبب في ذلك هو ميل الإنسان إلى تقليد من يعتبره أعلى منزلة منه وقدرة الصفوة التي تقود المجتمع على الإفساد. وعندما يسكت المجتمع عن قيادة من هذا النوع تسير حاله إلى الهاوية. يتحدث سيد قطب عن هذه الفئة فيقول:

«والمترفون في كل أمة هم طبقة الكبراء الناعمين الذين يجدون المال ويجدون الخدم ويجدون الراحة فينعمون بالدعة والراحة وبالسيادة حتى تترهل نفوسهم وتأسن وترتع في الفسق والمجانة وتستهتر بالقيم والمقدسات والكرامات وتلغ في الأعراض والحرمات. وهم إذا لم يجدوا من يضرب على أيديهم عاثوا في الأرض فساداً... ومن ثم تتحلل الأمة وتسترخي وتفقد حيويتها وعناصر قوتها وأسباب بقائها فتهلك وتطوى صفحتها»[2].

وتحلل الأمة التي تنغمس في شهواتها ليس بمستغرب لأنه يحدث اختلال في توازن شخصيتها. ولا يشك أحد في أن المجتمعات الغربية التي غرقت في شهواتها تعاني من نقص خطير في ميدان القيم والمثل العليا.

وعلاوة على خاصية الثبوت فإن للسنن الاجتماعية خصائص أخرى منها

---

(١) الأنعام: ١٢٣.

(٢) في ظلال القرآن، المجلد الرابع، ص ٢٢١٧.

الشمول . فالسنن التي تبين تماسك المجتمع وتفسخه عامة أي أنها تشمل المجتمعات المسلمة وغير المسلمة على حد سواء لقوله تعالى :

﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ ﴾[1] .

فلفظة « قوم » الواردة في الآية الكريمة تدل على انطباق السنة على المسلمين وغير المسلمين على حد سواء . وهذه نقطة على جانب كبير من الأهمية لأن هناك من يظن أن مجرد الانتساب إلى الإسلام يستوجب تحقيق المعجزات . ونرى أمثال هؤلاء يتصايحون كلما حلت بالمسلمين نازلة : أين نصر الله ؟ فليدرك هؤلاء وغيرهم أن مجرد الانتماء إلى المجتمع المسلم لا يعطي امتيازاً اللهم إلا إذا جد أفراد ذلك المجتع وأخذوا بالأسباب التي تؤهلهم للاستخلاف في هذه الأرض . ويوضح هذه القضية جودت سعيد في كتابه القيم **حتى يغيروا ما بأنفسهم** عندما يقول :

« إذ ليس من مهمة الكتاب والسنة أن يرفعا الهوان عن قوم لا يستخدمون أسماعهم وأبصارهم وأفئدتهم . فهذه الملاحظة أمر جوهري علينا أن نتأمله جيداً . إذ ليس من شأن الكتاب أن يدخل في قلوب مُغَلَّفَة لأنه وإن كان من شأن الكتاب والسنة الهداية إلا أن بعض البشر يزيدهم هذا الكتاب ضلالا ولا يزيدهم هدى »[2] .

فالتغيير الاجتماعي لا يتم بمجرد الانتماء لمجتمع معين ، وإنما يحدث ذلك بعد أن يأخذ أفراد المجتمع بالأسباب الحقيقية التي تؤدي إلى التغيير . فالنصر على أعداء الأمة الإسلامية له شروط عديدة يأتي في مقدمتها تغيير ما في النفوس .

فالتغيير سمة اجتماعية يتطلب حدوثها تضافر الأفراد . وهذا بالتأكيد لا يعني أن كل فرد من أفراد المجتمع على نفس الدرجة من الوعي واليقظة . ولكن

---

(١) الرعد : ١١ .

(٢) ص ١٢٣ .

المطلوب وجود فئة واعية تقوم بتبصير الآخـرين كي تتغيـر اتجـاهاتهم نحـو الأحسن . فالدعوة إلى الخير والأمر بالمعروف والنهـي عـن المنكر لا تقـوم على أساس فردي بل لا بد من وجود الجماعة[1] . ولنـا في رسـول الله عليـه السـلام أسوة حسنة إذ أن دعوته استمرت في مجال الكلمة الطيبة التي تتلخص في الأمر والنهي حتى نجح في تكوين الجماعة المسلمة التي أحدثت تغييراً جذرياً في حياة أفرادها وفي حياة المجتمعات الأخرى .

ويتفاوت التغيير المطلوب إحداثه في أوضـاع المجتمـع بتبـاين الأزمـان والمشكلات التي يعالجها التغيير . إذ عندما تستشري عادة اجتمـاعية سـيئة فـإن إصلاحها يحتاج إلى جهد يفوق ما تحتاجه قضية أخرى أقل انتشاراً . ولذا لا بد من توازن بين الكم والكيف نظراً لوجود تناسب طـردي بيـن الجهـد المطلـوب وعظم المشكلة التي يراد علاجها . ولقد عالج القرآن الكريم هذا التوازن عنـدما أوضح قدرة عشرين رجلاً مسلماً على الثبات أمام مائتين من الأعـداء ، وعنـدما يتسرب إلى نفوس المسلمين شيء من الضعف فإن الحد الأدنى المطلوب لمواجهـة مائتين من الأعداء يرتفع إلى مائة[2] . فتناقص النـوعية في الفئـة التـي تـدعو إلى الإصلاح يستوجب زيادة في العدد لتغطية العجز الناجم عـن تنـاقص النـوعية . فالتوازن بين الكم والكيف سمة أخرى من سمات القوانين التي تحكم المجتمع الإنساني .

٢ ـ البيئة الطبيعية

يعيش كل مجتمع من المجتمعات في بيئـة طبيعيـة معينـة ذات خصـائص محددة ، ومع أن البيئة الطبيعية لا تعتبر منبع الإرادة الإنسانية إلا أنها تؤثر بكل

---

(١) سيد قطب : **في ظلال القرآن** ، ص ٤٤٤ . انظر أيضاً : جودت سعيد : **حتى يغيروا ما بأنفسهم** ، ص ٣٤ .

(٢) انظر نص الآية ٦٦ من سورة الأنفال .

تأكيد على نمط حياة الأفراد . فالمجتمع الذي يسكن السهول أو الشواطئ أكثر عرضة للاحتكاك بالمجتمعات الأخرى من مجتمع قدِّر له العيش في قمم الجبال أو الصحراء . وهذه الحقيقة تظل قائمة حتى في ظل التقدم التقني في مجال الاتصالات والمواصلات . وقد تكون كثرة الفيضانات مدعاة لإقامة السدود أو الهجرة إلى بقعة أقل خطراً . ومع كل هذا فإن تأثير الإنسان على البيئة لا يقل أهمية عن تأثيرها فيه . فقد يشيد المجتمع الجسور والسدود وقد يتلف البيئة المحيطة به بقصد أو بغير قصد . والمنهاج الدراسي الجيد يعرف المتعلمين بخصائص التفاعل المتبادل بين البيئة والمجتمع ويغرس فيهم الاتجاهات الطيبة نحو ما يحيط بهم .

هناك من يعتقد أن العلم الحديث هو الذي أزال الهالة عن الطبيعة وحرر الإنسان من خوفها . فالطبيعة القاسية هي التي أجبرت الإنسان على عبادتها وتقديم القرابين لها . ولم يصبح الإنسان سيد هذه الطبيعة إلا بعد التطور العلمي الحديث[1] . وهذه المقولة لا تعرض الحقيقة الكاملة . لقد أوضحنا في الصفحات السابقة تأكيد القرآن الكريم على وجود قوانين ثابتة تحكم المجتمع الإنساني . وهذا الأمر ينطبق على الكون الذي يحيط بالإنسان لقوله تعالى :

﴿ وَمَا خَلَقْنَا ٱلسَّمَآءَ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَٰعِبِينَ ﴾[2] .

وما دامت هذه الآية تنفي صفة اللعب عن الخلق فإنها تؤكد قيام النظام الكوني على السنن الثابتة[3] . ووجود هذه السنن هو الذي يمكن الإنسان من الاكتشافات العلمية في الفلك وعلم الفضاء وعلم طبقات الأرض وسائر العلوم الطبيعية الأخرى إذ لو لم يكن هناك نظام ثابت لما أمكن التوصل إلى قيام قانون

---

(١) محمد جواد رضا : **التربية والتبدل الاجتماعي** ، ص ١١٩ .

(٢) الأنبياء : ١٦ .

(٣) محمد الصادق عرجون : **سنن الله في المجتمع** ، ص ١٦ .

علمي واحد لأن القوانين العلمية ترتبط بالنظام . فالعلم بحاجة إلى تكرار تجربته عشرات بل مئات المرات قبل الوصول إلى تعميم محدد . ولهذا الأمر حرص القرآن الكريم على توجيه الإنسان نحو كل ما في الكون بهدف استكشافه والتعرف على أسراره . فالإسلام سبق العلم الحديث في نزعه الهالة عن الطبيعة .

ثم أن كثيراً من الكتّاب الغربيين ما يزالون يعتبرون الطبيعة إلها ، فهم يرون أن الطبيعة خلقت نفسها ، ومعلوم أن الشيء الأصم يعجز عن خلق نفسه . وهذا الزعم القائل بتأليه الطبيعة يجد طريقه إلى الكتب التربوية التي تترجم دون أدنى وعي لما يقوله الطبيعيون . فعند تعريف المصادر الطبيعية يذكر حلمي الوكيل وزميله ما نصه :

« وهي ذلك الجزء من البيئة التي صنعته الطبيعة ويجده الإنسان مصدراً لاستمرار الحياة »[1] .

فالطبيعة صماء لا تخلق نفسها ولا تخلق ما بها من مصادر طبيعية . وحري بأصحاب التيار العلمي أو العلماني على وجه أصح إدراك هذه الحقيقة الواضحة التي تؤكدها المشاهدات اليومية للإنسان العادي .

وتختلف النظرة إلى طبيعة العلاقة القائمة بين الطبيعة وبين المجتمع الإنساني . فهناك من يعتبرها عدواً لدوداً للإنسان . إنها ميدان قتال وصراع لا يبقى فيها إلا الأصلح . وحسب هذه النظرة فإن الإنسان مطالب بأن يظل على الدوام في أقصى درجات التأهب للتصدي للأعداء المتربصين به الدوائر . وعلى التربية أن تساعده على إخضاع هذه البيئة لسلطانه . ويعتقد فينكس أن التعليم الذي ينمي هذا الاتجاه محفوف بالمخاطر التي تهدد أمن الإنسان واستقراره[2] .

---

(١) أسس بناء المناهج ، ص ٩٤ .

(٢) فلسفة التربية ، ص ٢٩٢ .

أما النظرة الثانية للبيئة الطبيعية فلا تؤمن بعدائها باعتبار أن العداء لا يصح إلا من عاقل . ولكنها تراها عقبة أما التقدم . فالتقدم الإنساني لا يتم إلا بعد التغلب على الصعوبات والعراقيل . والتربية التي تبنى على هذا المفهوم تجعل هدفها الرئيسي تنمية الذكاء الإنساني بحيث يكون قادراً على إعادة تشكيل البيئة بطريقة تُلَبَّى فيها الحاجات الإنسانية[1] . وما من شك في أن كلا الاتجاهين السابقين يعمل على غرس السلبية في نفوس التلاميذ . فالصغير الذي يتعلم أن كل ما يحيط به عدو أو عقبة على أحسن حال لا بد وأن تتولد فيه مشاعر الإحباط خاصة عندما يدرك الفرق الهائل في الحجم والقوة بينه وبين الكون الفسيح . وقد يؤدي ذلك إلى انتشار الخمول والكسل بين أفراد المجتمع أو إلى انتشار اللامبالاة بحجة أن ليس في الإمكان أحسن مما كان .

وعلى النقيض من هاتين النظريتين هناك اتجاه ثالث يدعو إلى الإفراط في التفاؤل فالطبيعة أم رؤوم تمد الأفراد الإنسانيين بالحنان . والتربية التي تُبْنَى على هذا المفهوم تسلم زمام القيادة للطبيعة الصماء التي لا تعقل ، كما إنها تولد في المتعلمين انفصاماً في التفكير إذ قد يشاهدون في حياتهم اليومية ما يشككهم في حنان الطبيعة .

ونظرة الإسلام إلى الكون تختلف عن كل ما تقدم . فالكون بكل ما فيه مسخّر لخدمة المجتمع الإنسان . ومن الأيات القرآنية الدالة على هذا قوله تعالى :

﴿ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَ وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ وَٱلنُّجُومُ ﴾[2] .

﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُوا۟ فِى مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا۟ مِن رِّزْقِهِۦ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ﴾[3] .

---

(١) نفس المكان .

(٢) النحل : ١٢ .

(٣) الملك : ١٥ .

﴿ أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ ﴾[1] .

فكل ما في الكون من بحار وأشجار ورياح وكواكب ونجوم موجهة لخدمة الإنسان . إنه سيد المظاهر المادية التي تحيط به وهو يستخدمها بالطريقة التي يراها مناسبة . وشتان ما بين هذه المنزلة السامية للإنسان وبين النظرة التي تعتبر الإنسان عبداً لما يحيط به من وسائل الإنتاج .

وما دام الأمر كذلك فإن المنهاج في التربية الإسلامية لا بد وأن يوجه الأفراد إلى شكر الخالق الذي أودع في الكون جميع ما يحتاجه الإنسان في حياته . ولا بد له كذلك من إكساب المتعلمين الطريقة المثلى التي تساعدهم على التفاعل مع البيئة المادية تفاعلاً يسوده الانسجام ، تفاعلاً لا يقوم على الإسراف في استغلال الطاقات الكامنة في جوف الكرة الأرضية وعلى سطحها . فالإسلام دين اعتدال لا دين غلو وإسراف أو تقصير . فالمنهاج التربوي مطالب بتعريف التلاميذ بالمصادر التي سخرها الله للإنسان وبغرس الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة . ومن الأمثلة على الأمور التي يجب أن يُعَلِّمها المنهاج الدراسي المحافظة على الأشجار وسبل المحافظة على نقاء البيئة وكل ما يبعدها عن التلوث . ولا يصح أن يكتفي المنهاج بإعطاء المعلومات إذ من الضروري إكساب المتعلمين المهارات التي تمكنهم من التعامل مع البيئة بيسر وكفاءة . ومن الوسائل التربوية التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف زيارة المواقع الهامة وإقامة تجمعات كشفية في أماكن مختلفة وإصدار المجلات الحائطية التي تعرف الطلاب ببيئتهم . ومن الأهمية بمكان أن لا ينحصر تفكير المتعلمين في البيئة الطبيعية الضيقة أي البلد الذي ينتمون إليه . فالمنهاج الدراسي في المجتمع المسلم يوسع دائرة البيئة بحيث يجعلها تشمل الأقطار الإسلامية الأخرى . ومن هذا المنطلق حثت إحدى توصيات المؤتمر العالمي الثاني للتعليم الإسلامي على ضرورة تجويد دروس

---

(١) لقمان : ٢٠ .

الجغرافيا بحيث تولد في نفوس الدارسين الشعور بوحدة الأمة الإسلامية وتنفرهم من النظرة القومية الضيقة[1].

والبيئة المادية لا تقتصر آثارها على الفوائد المادية التي يجنيها الإنسان ، بل إنها إحدى الوسائل التي تغذي العقل والروح . فالكون جميل ومتناسق ، وكل من يفكر فيه يهتدي إلى عظمة الخالق . لذا يجب تدريس مقررات علم الفلك وعلم الحياة وعلم النبات بطريقة تثير الإعجاب وتبصر بجمال الكائنات ودقة خلقها فينتج عن ذلك الإحساس بالجمال وبعظمة الخالق مبدع الكائنات التي هي موضع الدراسة .

والقرآن الكريم يؤكد على أن الكائنات الحية الأخرى مخلوقة من ماء شأنها في ذلك شأن الإنسان . وهي تشترك مع الإنسان في خضوعها للخالق سبحانه وتعالى . وهي فوق هذا وذاك تمد الإنسان بالغذاء وتبعث في نفسه البهجة والسرور . والمنهاج التربوي الذي يأخذه هذه الحقائق بعين يسهم في تنشئة المتعلمين على احترام الحياة والحفاظ عليها وينمي فيهم حب الحيوانات والرفق بها . ولا يكاد يداني أي نظام تربوي وجهة النظر الإسلامية المتعلقة بالرفق بالحيوان . وقد أخبر الرسول عليه السلام في حديث شريف أن امرأة دخلت الجنة بسبب معاملتها الرقيقة لإحدى القطط.

٣ ـ خصائص الثقافة

أوضحنا فيما تقدم إن كل مجتمع من المجتمعات يؤثر في بيئته الطبيعية ويتأثر بها . وهناك عوامل أخرى تؤثر في سلوك الأفراد والجماعات منها العقيدة التي يؤمن بها الأفراد والجماعات منها العقيدة التي يؤمن بها الأفراد . وعليه

---

(١) المركز العالمي للتعليم الإسلامي : **توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع** ، ص ١٢٢ .

يمكن القول بأن كل مجمتع من المجتمعات له عادات وأفكار وتقاليد ومؤسسات تختلف عن تلك التي تسود في مجتمع آخر ، فكل مجتمع له طابعه الخاص به .

وتتعدد المصطلحات التي يستخدمها الباحثون للدلالة على الطابع العام الذي يسود مجتمعاً من المجتمعات . ومن هذه المصطلحات مصطلح **التراث** الذي يشيع استخدامه . ويرى سيد أحمد عثمان أن إطلاق هذه التسمية على نتاج المجتمعات التي اندثرت مثل الفراعنة والبابليين والآشوريين أمر جائز . لكن هذا لا يصح أن يكون مبرراً لاستخدامها عند الحديث عن المجتمع الإسلامي لأن نتاج هذا المجتمع حي لم يندثر كما اندثرت أفكار الأمم البائدة[1] . فلفظة **تراث** حسب هذا الرأي لا تطلق إلا للدلالة على طريقة حياة الأمم التي اندثرت .

وهناك من يستخدم مصطلحي **الحضارة والمدنية** عند وصف حياة مجتمع من المجتمعات . ويعرف هؤلاء الحضارة بأنها مجموعة المفاهيم عن الحياة ، أما المدنية فهي الأشكال المادية للأشياء المحسوسة التي تستعمل في شؤون الحياة . ففكرة فراعنة مصر عن الحياة الأخرى أثرت في التصميم الهندسي لبناء الإهرامات ، ولو لم يؤمن هؤلاء بالحياة الأخرى لما شيدوا الأهرامات . وفي المجتمع المسلم الذي تقوم فيه التربية على فصل الجنسين في مدارس مستقلة يختلف بناء المدرسة المعدة للفتيات عنه في المجتمعات التي لا تقيم للعفة والحياء وزناً . وهذا الحال ينسحب على شتى الأشكال المادية المحسوسة التي تستعمل في المجتمع . ومع إدراك ابن خلدون للفرق بين الجانب الفكري والجانب المادي إلا أنه استخدم لفظة **العمران** للدلالة عليهما معاً . ويذكر هذا العالم المسلم أن الاجتماع الإنساني ضروري لأن الإنسان مدني بالطبع .

---

(١) التعليم عند برهان الإسلام الزرنوجي ، ص١٣ .

والمجتمع البشري أو العمران البشري لا بد له من صنائع . وهو يتحدث عن الصنائع الأساسية التي لا غنى عنها مثل الحياكة والجزارة والنجارة وعن الصنائع المتصلة بالفكر مثل الشعر والتعليم[١] . فإطلاق لفظة واحدة للدلالة على ما هو متصل بالفكر وبالجانب المادي دلالة واضحة على إدراكه للصلة الوثيقة القائمة بينهما .

ولعل مصطلح **الثقافة** أكثر المصطلحات الدالة على حياة المجتمع شيوعاً ويرى العالم المسلم مالك بن بني إن هذا المصطلح حديث لعدم ذكره في كتابات علماء المسلمين الأولين . فهو لم يظهر في كتابات ابن خلدون أو ما سبقها من كتابات في العصر العباسي أو الأموي على الرغم من تقدم المجتمع المسلم في شتى المجالات[٢] . ويبدو أن حداثة هذا المصطلح مسؤولة عن اقترانه باللفظة الأجنبية « Culture » فكأن اللفظة العربية بحاجة إلى عكاز ترتكز عليه[٣] . لكن على الرغم من حداثة هذا المصطلح إلا أنه يستخدم على نطاق كبير في المؤلفات وفي المؤسسات التعليمية . لذا يقتضي الأمر تعريفه وتبيان خصائصه .

الثقافة لغة مشتقة من الفعل الثلاثي ثقف ، وثقف الشيء بمعنى حذقه . وثقف الرجل ثقافة أي صار حاذقاً[٤] . ويعرف فريد نجار وزملاؤه الثقافة بأنها :

« مجموع ما توصلت إليه جماعة أو بلاد أو أمة ما في الحقول الاجتماعية والأدبية والفكرية والفنية والصناعية . والثقافة تشمل المفاهيم والأساليب والمؤسسات والجمعيات وطريقة معيشة الناس وكل ما يملكونه ويمكن نقله اجتماعياً لا بيولوجياً »[٥] .

---

(١) مقدمة ابن خلدون ، ص ٢٥٤ .

(٢) مشكلة الثقافة ، ص ٢١ .

(٣) المصدر السابق ، ص ٢٩ .

(٤) انظر لسان العرب ، مادة ثقف .

(٥) قاموس التربية وعلم النفس التربوي .

ولا يكاد التعريف التالي يختلف عن سابقه إلا في ترتيب العبارات . يقول محمد لبيب النجيحي في تعريف الثقافة ما نصّه :

« الثقافة هي العادات والأفكار والتقاليد والمؤسسات والنظم وغير ذلك مما استطاع الإنسان أن يصل إليه ليحصل على أمنه وطمأنينته وراحته ولتحقيق حاجاته النفسية والاجتماعية والبيولوجية وليبسر بصفة عامة أمر معيشته في هذه الحياة »[1] .

والثقافة حسبما يقول مالك بن بني : « هي حياة المجتمع التي بدونها يصبح مجتمعاً ميتاً » . وبعد أن يناقش تعريف لنتون الذي يعتبر الثقافة مجموعة من الأفكار وتعريف اوجبرن الذي يعتبر الثقافة جملة من الأشياء والأفكار وإن الأسبقية للأشياء يخلص إلى التعريف التالي للثقافة :

« مجموعة من الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته وتصبح لا شعورياً العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه »[2] .

يلاحظ أن التعريفات المتعددة لمصطلح **الثقافة** تلتقي عند الإشارة إلى اشتمال هذا المصطلح لكل ما يمس حياة المجتمع . فالثقافة تشتمل على كثير من العناصر المتداخلة . ولكن الخلافات تظهر عند البحث في العلاقة بين عناصر الثقافة . وقد لاحظنا أن البعض يقدم الجانب الفكري في الثقافة بينما يقدم البعض الآخر الجانب المادي . وتترك بعض التعريفات المرء حائراً لأنها لا تناقش قضية الجانب الذي له الأسبقية . وربما تصبح حقيقة الثقافة أكثر وضوحاً بعد توضيح الخصائص التي تميز الثقافة لأن هذا من شأنه أن يبين الأمور التي يجب أن يتضمنها أي تعريف مقبول لها .

---

(١) **الأسس الاجتماعية للتربية** ، ص ٩١ .

(٢) **مشكلة الثقافة** ، ص ١٠٢ .

من أهم خصائص الثقافة أنها تعتمد على استخدام الـرموز . فـالتفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع يعتمد في المقام الأول على اللغة . ومن المسلم بـه أن الإنسان ينفرد عن الكائنات الأخرى في هذه الخاصية . لذا يمكن القول بأن الثقافة خاصة بالإنسان إذ مهما دربت الحيوانات على ممارسة أعمال معينة فإنها لن توجد لنفسها ثقافة .

واعتماد الثقافة على الرموز يعني أنها أمر متعلـم . فـالثقافة لا تـولد مـع الإنسان ولا تنتقل إليه بواسطة المورثات . إنها سلوك المرء عـن طـريق التعلـم . فالثقافة لها جانب نفسي وهذا ما يوضحه الحديث الشريف التالي :

« مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضاً . فكان منها نقية قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير . وكانـت منهـا أجـادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعـوا . وأصـاب منهـا طـائفة أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلأ . فذلك مثل من فقه في ديـن الله »[1] .

فهذا الحديث الشريف يشبه الفائدة التي نحصل عليها مـن الماء . ومعلـوم أن الماء قد ينزل على أرض خصبة صالحة للزراعة أو ينزل على أرض فير صالحة للزراعة ولكنها تمسك الماء فيستفاد منه في الشرب وغيره ، وقد ينـزل المطـر على أرض قاحلة يغور الماء فيها حال نزوله . فالتباين في الفـائدة مـن مياه الأمـطار راجع إلى طبيعة التربة ، كذلك فإن التبـاين في العلـم راجـع إلى طبيعـة المرء ، فالبعض يقبل على العلم بينما يصمّ الآخرون آذانهم ولا يفقهون ما يقال لهـم . وهذا يعني أن كل من يعيش في مجتمع معيـن لا يتـأثر بـالضرورة بـالأفكار والمعتقدات التي يعتنقها ذلك المجتمع . بقـي أن نشـير إلى أن التسـليم بـوجود جانب نفسي للثقافة لا يعني أن الثقافة بجميع جوانبها من صـنع الإنسـان ففـي

---

(١) **صحيح البخاري** : كتاب العلم ، باب فضل من علم وعلّم .

المجتمع المسلم تشتق القيم والعادات من الشريعة الإسلامية . فالأصول التي تستمد منها الثقافة الإسلامية ربانية لا وضعية .

وما دامت الثقافة سلوكاً مكتسباً فإن المرء يحاول اكتساب ما يراه مفيداً له . فالثقافة كما يراها أبناء المجتمع تسهم في الحفاظ على وجوده وعلى تربية أفراده . والثقافة الإسلامية تعمل على تحرير الإنسان وتكافل أفراد المجتمع . ولذا فإننا نستهجن الرأي القائل بأنه ما من ثقافة ترعى أكثر من ٢ ٪ أو ٣ ٪ من القدرة الإبداعية لدى الإنسان[1] .

وإضافة إلى الجانب النفسي للثقافة فإن لها جانباً اجتماعياً . فالثقافة لا تنشأ في فراغ بل لا بد لها من وسط اجتماعي . ومن هنا فإن بعض الأفراد الإنسانيين الذين عاشوا لسبب أو لآخر في بيئة غير إنسانية فقدوا إنسانيتهم . فالحرمان من الثقافة جعلهم يسلكون سلوك الحيوانات . فكل مجتمع من المجتمعات يقيم بين أفراده علاقات معينة ويطبعهم بطابع معين . لذا فإن تصرفات أفراد مجتمع معين في ظرف معين يختلف عن أفراد مجتمع آخر للظرف ذاته . فالجمهور الغربي الذي يشاهد مسرحية مؤثرة تنتهي بانتحار البطل يصفق طويلاً . أما جمهور المسرح في المجتمع المسلم فإنهم يتصرفون بطريقة مغايرة لو قدر لهم مشاهدة نفس المسرحية لأنهم يعتبرون الممثل الرئيسي منتحراً لا بطلاً[2] . ومن المهم أن نؤكد أن تأثير المجتمع القوي لا يترك أثره على أفراد ذلك المجتمع فحسب بل يمتد ليشمل الأفراد الذين يفدون إليه من مجتمعات أخرى . ومن الأدلة الواضحة على ذلك أن المجتمع الإسلامي ترك بصماته على المغول الغزاة حتى عندما كانوا منتصرين فدخلوا في دين الله أفواجاً .

والثقافة تقوم على التفاعل المتبادل بين عالمين مختلفين : عالم الأفكار وعالم

---

(١) محمد منير مرسي : **أصول التربية الثقافية والفلسفية** ، ص ١٠٣ .

(٢) مالك بن بني : **مشكلة الثقافة** ، ص ٧٢ ــ ٧٣ .

الأشياء . فالمبادئ التي يعتنقها المجتمع يحولها الأفراد إلى واقع ملموس . ويعتبر الماركسيون الجانب المادي أهم جانب في الثقافة لأن الأشياء تولد الأفكار . ولو صح هذا القول لوجب زوال ثقافة الأمم التي هزمت في الحرب العالمية الثانية مثل اليابان وألمانيا . ولكن التاريخ يبين لنا أن ذلك لم يحدث ، فتدمير المصانع والمؤسسات لم ينتج عنه اندثار الثقافة اليابانية . ومن وجهة النظر الإسلامية يلتقي عالم الفكر مع عالم الأشياء ، فالقرآن الكريم جاء لهداية الناس وإسعادهم . وخيرات الأرض يمكن أن تستغل لإسعاد بني الإنسان . . لكن الإسلام يعتبر الفكر سابقاً للشيء من حيث الأهمية . فالصيام جعل الإنسان المسلم يفكر في وسيلة يوقظ بها إخوانه عند السحور فكان الرجل الذي يجوب الحي حاملاً طبلاً أو ما إلى ذلك يستعين به في إيقاظ الناس لتناول طعام السحور ، ولا يعقل أن يكون العكس هو الصحيح .

والآن وبعد أن وضحت الخصائص الأساسية للثقافة ينبغي التنبيه إلى ما يجب أن تقوم به التربية من خلال المنهاج الدراسي . فأهم واجبات المنهاج أن ينمي في الدارسين في جميع المراحل التعليمية الشعور بالانتماء للثقافة الإسلامية . وتنمية هذا الاتجاه الهام تعني أن يتولد الحماس في النفوس للإقبال على دراستها إذ لا يجوز أن نقبل على دراسة التاريخ الإسلامي أو انتشار الدعوة الإسلامية أو العقيدة الإسلامية بنفس المشاعر التي نقبل بها على دراسة خصائص التربة . فمن حق الثقافة الإسلامية أن نتحمس لها[1] . ولا ينهض المنهاج الدراسي إلى المستوى المطلوب إلا أذا عمل بنجاح على نقل العناصر الحضارية للأجيال الناشئة وأبعد عنها الشبهات .

لكن هذا لا يعني التعصب الأعمى للثقافة الإسلامية ، إذ يجب أن يعمل المنهاج على تنقية الثقافة مما يعلق بها . فتقويم عناصر الثقافة الإسلامية تقويماً

---

(١) سيد أحمد عثمان : **التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي** ، ص ١٦ .

موضوعياً عملية ضرورية . وما لم تقم التربية بهذه العملية على وجهها الصحيح تصبح بعض جوانب الثقافة حجر عثرة . فالخلافات الفقهية بين علماء المسلمين دلالة واضحة على مرونة الفكر الإسلامي وقدرته على مواجهة المشكلات المستجدة ، أما التعصب الأعمى لهذا المذهب أو ذاك فإنه يضر ولا ينفع . ولا يستطيع أحد أن ينسب التعصب المذهبي للثقافة الإسلامية فيطالب بالمحافظة عليه . ولن يستطيع أحد أيضاً أن يدافع عن الفلسفة المسماة ظلماً وعدواناً بالفلسفة الإسلامية لأنها تزخر بالآراء اليونانية والرومانية . فليس كل ما أنتجه أفراد مسلمون إسلامي الصبغة .

والإنسان المسلم لا يهضم الحضارات الأخرى حقها ، فالقرآن يحث الإنسان المسلم على تدبر مصير الأمم السابقة . لذا يصبح من الأهمية بمكان دراسة ما حققته الشعوب المختلفة دراسة موضوعية بعيدة عن التحيز أو البغض . وهذه الدراسة تفيد في التعرف على الأسباب التي أدت إلى ازدهار أو تقهقر المجتمعات المختلفة والإنجازات التي حققها كل مجتمع للبشرية جمعاء . ولا ينبغي رفض أي اكتشاف أو إسهام حضاري لمجرد أنه من منجزات أمة أخرى إذ يمكن بل يجب على كل مجتمع أن يستوعب منجزات المجتمعات الأخرى شريطة أن لا يكون تعارض بينها وبين العقيدة التي يؤمن بها المجتمع . فالثقافة الإسلامية انتفعت من بعض الثقافات الأجنبية وجعلتها وسيلة للخصب والعطاء ، وانتفاعها هذا لم يغير من طبيعة الثقافة الإسلامية[1] .

٤ ـ أقسام الثقافة

في الثقافة عناصر تضرب جذورها في أعماق المجتمع فتحدد سلوك أفراده وطبيعة تفكيرهم ، وهذه هي التي تدعى عموميات الثقافة . ومن أهم هذه

(١) سميح عاطف الزين : **الإسلام وثقافة الإنسان** ، ص ٢٨٥ .

العناصر العقيدة واللغة والتاريخ المشترك . فالمجتمع لا تقوم له قائمة إلا إذا اعتنق أفراده عقيدة مشتركة يؤمنون بها ويحرصون على احترامها والدفاع عنها . فوجود العقيدة من أهم الدعائم التي يقوم عليها المجتمع الإنساني .

والعقيدة قد تكون وضعية أو سماوية . والعقيدة التي يؤمن بها المسلم تقوم على التصديق الجازم بوجود الله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر . فأصول الثقافة الإسلامية مستمدة من الكتاب والسنة . أما في المجتمعات الوضعية فينظر إلى الدين بعين التشكك أو الرفض . ولا ينظر هؤلاء إلى الدين إلا من خلال الوظائف الاجتماعية التي يؤديها . ولا يتردد بعضهم في التصريح بأن الدين يقوم بوظائف متناقضة فهو يسبب قلقاً نفسياً لدى عدد كبير من أفراد المجتمع مع أنه يدعو إلى الاطمئنان النفسي[1] . ولهذا فقد أحل هؤلاء محل الدين عقائد وضعية كالماركسية والديمقراطية . ومن المبادئ التي تدعو إليها الديمقراطية حسبما يذكر المتحمسون لها احترام شخصية الفرد والإيمان بذكاء الإنسان والتعاون واحترام العمل[2] . لذا فإنهم يدعون إلى ضرورة بث المنهاج الروح الديمقراطية في نفوس الناشئة بهدف تنمية الالتزام الواعي بالقيم الديمقراطية[3] . ولا يكتفي أنصار الديمقراطية بالمطالبة ببث الروح الديمقراطية بل يشككون في حقيقة الدين . فعند تعداد المصادر البشرية للخبرة المربية يذكر أحد المؤلفين **الدين** جنباً إلى جنب مع النظم والعادات واللغة[4] . فالدين حسبما يقول من عند البشر .

والتاريخ المشترك عامل آخر يعمل على توحيد المشاعر بين أفراد المجتمع الواحد ولهذا يحرص كل مجتمع على تدريس أبنائه الأحداث الهامة التي مر بها . وقد أعطى القرآن الكريم بعداً زمانياً كبيراً عندما اعتبر التاريخ الإسلامي

---

1 – Stewart: **Introduction to Sociology**, p. 272.

(٢) حلمي الوكيل : **أسس بناء المناهج** ، ص ١٠١ .

(٣) يحيى هندام : **المناهج** ، ص ٦٧ .

(٤) عبد اللطيف فؤاد : **المناهج** ، ص ٣٩٠ .

تتمة لحياة الرسل وكفاحهم . فإبراهيم عليه السلام لم يكن ــ بنص القرآن الكريم ــ يهودياً ولا نصرانياً ، بل حنيفاً مسلماً . وعلى هذا فعقيدة التوحيد واحدة لم تتغير . ونحن مطالبون بدراسة الأحداث البشرية عامة والأحداث التي وقعت للمسلمين خاصة بهدف استخلاص العظات ومعرفة مواطن القوة والضعف . وهذا الثقل الذي يعطيه الإنسان المسلم لدراسة التاريخ يختلف عما يعطيه إنسان ينتمي إلى أمة بلا تاريخ . ولعل هذا يعلل نفور جون ديوي من الماضي وتأكيده على ضرورة تشكيل الواقع الذي يعيشه الطفل . كما إن نظرة المسلم إلى التاريخ تختلف عن نظرة من يولون العناصر المادية قيمة أكبر مما تستحق . ولذا نرى البعض يسخرون من دراسة الماضي ويتحدثون عن الأمة الإسلامية بأنها أمة يحكمها الموتى . ويتجلى إهمال دور التاريخ في النص التالي :

« فالثقافة اللفظية ، الثقافة التاريخية ، الثقافة الاجتماعية العاطفية أصبحت أموراً لا تجدي كثيراً في التنافس الذي يشهده العالم الحديث »[1] .

واللغة العربية عامل ثالث يسهم في طبع المجتمع الإسلامي بطابع معين . ولا شك في أن نزول القرآن باللغة العربية أهم العوامل المسهمة في الحفاظ عليها . والتشكيك في اللغة العربية يقصد بها إضعاف أحد الدعائم التي يقوم عليها المجتمع الإسلامي ومحاربة القرآن الكريم في الوقت ذاته . ولعل هذا هو الذي جعل أعداء الإسلام يشجعون اللهجات العامية والاتجاهات الإقليمية التي تدعو إلى استبدال الحروف العربية بحروف لاتينية .

كانت هذه أهم العوامل التي تكون عموميات الثقافة . ونظراً لما تلعبه من دور حاسم في سلوك أفراد المجتمع فقد حرصت الجهات التعليمية في كل مجتمع على فرض نوع نوع من التعليم الإلزامي ففي المجتمع الواحد يحتاج كل

---

(١) محمد جواد رضا : **التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي** ، ص ٨٧ .

عضو الحصول على الحد الأدنى من الأمور المشتركة سواء أكان يعد ليصبح معلماً أو طبيباً أو عاملاً في مصنع . والمنهاج الدراسي في المجتمع المسلم يهدف إلى إكساب المتعلمين فهماً صحيحاً للعقيدة الإسلامية كما يهدف إلى غرس القيم والمثل العليا . ومن أهداف المنهاج الدراسي التصدي للاتجاهات والعقائد الدخيلة . ومما يعين على تحقيق هذا الهدف قيام المدرسة بعرض تلك الأفكار وتحليلها ثم الحكم عليها من خلال التصور الإسلامي . ولا مجال في المنهاج الدراسي الإسلامي لمجاملة أصحاب الديانات الأخرى على حساب العقيدة الإسلامية . ومع أنه من الأمور المسلم بها أن الإسلام ناسخ للديانات السابقة إلا أن واضعي استراتيجية التربية في البلاد العربية يغلّفون الحقيقة عندما يقولون :

« إن الإسلام أتى ليتم رسالات السماء من الديانات الأخرى ويؤيدها ويختمها »[1] .

فالإسلام حسب هذا النص لا يتعارض مع اليهودية والنصرانية بل يؤيدها . وهذا يتعارض صراحة مع النص القرآني الذي يذكر أن القرآن مهيمن على الكتب السماوية السابقة[2] . ويذكر ابن كثير أن لفظة « مهيمن » تعني أن القرآن حاكم على كل كتاب قبله[3] . ولو كان الإسلام مؤيداً للديانات السابقة لما طلب من أتباع تلك الديانات اعتناق الدين الإسلامي . وهذا واضح من نص الحديث الشريف التالي :

« والذي نفس محمد بيده لا يسمع بي أحد من هذه الأمة يهودي ولا نصراني ثم يموت ولم يؤمن بالذي أرسلت به إلا كان من أصحاب النار »[4] .

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : **استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية** ، ص ٢٢٧ .

(٢) انظر الآية ٤٨ من سورة المائدة .

(٣) محمد علي الصابوني : **مختصر تفسير ابن كثير** ، المجلد الأول ، ص ٥٢٤ .

(٤) **صحيح مسلم** ، المجلد الأول ، ص ١٣٤ .

ودراسة التاريخ على جانب كبير من الأهمية لأنه يزود المتعلمين بنظرة تمكنهم من الإحساس باستمرارية الدين وأهميته لحياة الإنسان . وينبغي أن تقتصر دراسة التاريخ في السنوات الأولى من الدراسة على الصفحات الناصعة في التاريخ الإسلامي وفي مقدمة ذلك السيرة النبوية . والذي يدعو إلى هذا الاختيار التشويهات التي أدخلها أعداء الإسلام في الداخل والخارج . وهذا لا يمنع دراسة ما ظهر من خلافات في مراحل لاحقة . وينبغي في المراحل المتقدمة من الدراسة دراسة التحليل القرآني للتاريخ كي تستنبين حقائق التاريخ بعيدة عن التحيز والمحاباة وتتضح السنن أو القوانين الثابتة التي تتحكم في ظهور الأمم واندثارها[1] . ولا مانع من دراسة تاريخ أوروبا وغيرها في العصور المختلفة شريطة تقويم ذلك التاريخ . وعندما يُبْنى المنهاج على هذا الأساس فإنه لا يبعث الإعجاب في نفوس الدارسين بعصر النهضة أو عصر الانقلاب الصناعي لأن الحضارة في كل منهما تقوم على أساس عقائدي فاسد . فالتقدم في الجانب المادي ليس المعيار الصالح الذي تقاس به المجتمعات الإنسانية . وقد أحسن المربي المسلم محمد قط قولاً عندما وصف المجتمعات التي تسود في القرن العشرين بأنها مجتمعات جاهلية .

والمنهاج الدراسي الي يُعنى بعموميات الثقافة يحرص على تدريس اللغة العربية . وحيث أن اللغة العربية هي اللغة الأم في البلاد العربية فإن سائر المعارف يجب أن تدرس باللغة العربية في جميع المراحل التعليمية . أما في البلاد غير العربية فينبغي أن تدرس اللغة العربية منذ الطفولة جنباً إلى جنب مع لغة المجتمع الذي يَنتمي إليه الدارسون[2] ومن الأهمية بمكان القضاء على الازدواجية

---

(١) محمد مهدي الاستانبولي : **المنهج الإسلامي الجديد للتربية والتعليم** ، ص ٣٠ .

(٢) المركز العالمي للتعليم الإسلامي : **توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع** ، ص ١٢٣ .

بين العامية والفصحى . فمن أهم أسباب ضعف تعلم اللغة أن جميع المعلمين هذه الأيام ـ باستثناء معلمي اللغة العربية ـ يستخدمون العامية في قاعات الدراسة . وهذه الحقيقة تنطبق حتى على الدراسة في الجامعات . لذا فإن المنهاج التربوي مطالب بمعالجة هذه المعضلة التي تدل على انفصام في ثقافة الأمة . ولا يقل أهمية عن هذا الأمر تعريب المصطلحات في سائر التخصصات ، ولا داعي لأن يتكئ أستاذ الجامعة على الألفاظ الأجنبية للمصطلحات التي يدرسها . وكثيراً ما نجد في الكتب التربوية هذه المصطلحات الأجنبية وكأن وجودها أمر لا بد منه . ونحن إذ ننادي بتحرير المؤلفات العربية وقاعات التدريس من الألفاظ الأجنبية فإننا لا ننسى أهمية دراسة اللغات الأخرى . فتعلم بعض اللغات أمر هام للغاية لأنه يُمَكِّنُ الأمة الإسلامية من الاطلاع على ما أحرزته الأمم الأخرى من تقدم خاصة في ميدان العلوم الكونية .

ومع أن أفراد المجتمع الواحد يشتركون جميعاً في مظاهر سلوكية معينة ، إلا أنهم يتباينون فيما بينهم تبعاً لاختلاف الأعمال التي يقومون بها . فطبيعة عمل المعلم تختلف عن طبيعة عمل النجار أو الحداد أو القاضي ، والألعاب الرياضية التي يميل إليها الأطفال تختلف عن تلك التي يمارسها الكبار . وعندما تتفاعل التربية مع المجتمع فإنها تهتم بالمهن التي يحتاجها المجتمع . فالمجتمع الصناعي يحتاج إلى إمدادات مستمرة من الفنيين في ميدان الصناعة ، والمجتمع الزراعي يحتاج إلى عمال مدربين على الري واستخدام الآلات الحديثة ورش المبيدات الحشرية وما إلى ذلك . والمجتمع الإسلامي مطالب بأن يهيئ لأفراده جميع أنواع التعليم المهني التي تمده بأسباب التطور والقوة والمنعة . وهذا النوع من التعليم هو ما أطلق عليه الفقهاء **فرض الكفاية**[1] . وتوفير هذا النوع من

(١) إسحق فرحان : **نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية** ، ص ٤٠ .

التعليم يجب أن يتم على أرقى المستويات بحيث يصبح في المجتمع أفراد متخصصون قادرون على الابتكار .

وإضافة إلى هذه الخصوصيات المفيدة التي تنمي الاختصاص في سائر المهن قد توجد في المجتمع خصوصيات من نوع آخر تضر ولا تنفع . فقد تستشري في قطاعات معينة من المجتمع عادات ذميمة ، وقد تكون هذه مرتبطة بطبقة معينة أو عرق معين . ومن الأمثلة على ذلك انتشار لهجة محلية في بيئة معينة تبتعد كثيراً عن الفصحى وعادة الثأر في بعض المجتمعات الريفية والعزوف عن التعليم المهني عند بعض الشباب . وهذه أمور يجب أن يتصدى المنهاج لمحاربتها لأنها تضعف تماسك المجتمع وتقف حجر عثرة أمام تقدمه .

والمتغيرات هي المكون الثالث للثقافة ويقصد بها العناصر الجديدة في الميادين المختلفة ، والعوامل المستجدة قد تكون داخلية كما قد تكون ناتجة عن المؤثرات الخارجية . وهي تطرأ على عموميات الثقافة وعلى خصوصياتها . ويعتقد البعض أن حدوث المتغيرات أمر يجب التسليم به في عالم الأفكار وعالم الأشياء على حد سواء . وهذا الاتجاه يتضح من الاقتباس التالي :

« من الملاحظ أن العناصر المادية في التراث الاجتماعي تكون أسرع في التغير من العناصر غير المادية فيعرف ذلك باسم التخلف الثقافي »[1] .

فمن هذا النص يتبين أن المجتمع الذي لايغير أفكاره بنفس السرعة التي يغير بها الأشياء المحيطة به مجتمع متخلف .

ويذهب محمد جواد رضا إلى أبعد من هذا حين يعتبر حدوث التغيرات الاجتماعية أمراً حتمياً يجب التسليم به وأنه لا يحق للتربية أن تقاوم هذا التغيير . وجل ما تستطيع القيام به هو أن تهيئ المجتمع لمثل هذا التغيير[2] .

---

(١) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم : **المناهج** ، ص ٩٤ .

(٢) **التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي** ، ص ٦٣ ـ ٦٤ .

والمجالات التي تشملها حتمية التغيير عديدة منها زوال المطلق الذي يعيق التقدم . فالإيمان بالمطلق نوع من الوهم وجب على المنهاج تحطيمه[1] . وعندما ينهار الإيمان بالمطلق يصبح من السهل عليه الترويج للقيم الغربية الحديثة . فالأخذ بالحضارة الحديثة هو الأمر الضروري لمجتمع الخليج وهو في ذات الوقت قابل للتحقيق[2] . والحضارة الغربية الحديثة التي يراها البلسم الشافي لمجتمعاتنا تحل العلم محل الدين وتجعله مهيمناً عليه . ويعبر عن رأيه في هذا الموضوع بجلاء تام عندما يقول :

« لقد كانت العصور الوسطى عصر الإيمان ، وكان القرن السابع عشر والثامن عشر عصر الاستكشاف . وكان القرن التاسع عشر عصر الأيديولوجيات السياسية والاجتماعية . أما القرن العشرون فهو عصر العلم .

إن هذا لا يعني بطبيعة الحال انقراض الإيمان في القرن العشرين ولا انقطاع الاستكشاف ولا زوال الأيديولوجيات ، إن كل أولئك ما تزال قوى حية فاعلة في الإنسان والأشياء . لكنها انسحبت إلى خط خلفي وراء العلم وبدأت تحاول تجديد تصورها لنفسها في حدود مشترطات المنظور العلمي لكي تستطيع الاستمرار في البقاء[3] .

ولا يفوت محمد جواد رضا التدليل على تراجع الدين بالرجوع إلى الأبحاث العلمية عندما يذكر أنه وجد في أحد أبحاثه أن ٥٥ ٪ من طلبة السنة الرابعة بجامعة بغداد والذين شملتهم الدراسة عام ١٩٦٧ م ، صرحوا بأنهم علمانيون أي يخضعون الدين للعلم[4] . وخلاصة الرأي الذي يصل إليه هو أن قيم الصحراء يجب أن تستبدل بقيم المجتمع الصناعي . فالقيم يجب أن تستبدل

---

(١) محمد جواد رضا : **التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي** ، ص ٩٧ .

(٢) **المصدر السابق** ، ص ٨٦ .

(٣) **المصدر السابق** ، ص ٩٧ .

(٤) **المصدر السابق** ، ص ١٢٦ .

لأن نظرية التطور أثبتت أن ليست هناك ثوابت في حياة الإنسان[1] .

إن أي ثقافة من الثقافات لا تستطيع الانغلاق على نفسها ، فالصلات بين الأفراد والجماعات حقيقة لا تحتاج إلى برهان . ومن هنا فإن كل ثقافة تتعرض لأفكار ومبادئ تنتمي لثقافة أخرى . والثقافة الإسلامية لا ترفض من حيث المبدأ فكرة التغيير ، بل إن الرسول عليه السلام جاء ليغير الأوضاع الجاهلية وينقل البشرية من جور الأديان إلى عدل الإسلام .

إن أول واجبات المنهاج الدراسي أن يقوّم الآراء الوافدة وإن يخضعها للمراقبة فليس كل جديد أمراً مستساغاً . والثقافة الحية شأنها شأن الجسم الذي يحاصر الأجسام الغريبة ثم يلفظها خارجه . وهناك ولا شك أفكار قاتلة ــ على حد تعبير مالك بن بني[2] ــ لا يجوز الأخذ بها ، وهي لا تقل خطراً عن الأفكار المتحجرة التي تغلفها العادات البالية . صحيح أن كل ما ينتمي للماضي لا يعتبر بالضرورة مفيداً ، ولكنه من الخطأ التسليم بصحة كل ما جاءت به الحضارة العلمية . فالعلم والطريقة العلمية قد يؤديان إلى شيء من الإحساس بعدم المسؤولية الاجتماعية لأن كل شيء يتم بصورة آلية . ونحن في العالمين العربي والإسلامي عانينا وما زلنا نعاني من آثار التقدم العلمي الغربي والذي يتمثل في اقتطاع فلسطين وإخضاعها للصهاينة وفي احتلال الماركسيين لأفغانستان . فالعلم المجرد من القيم يؤدي إلى التقدم أحياناً مثلما يؤدي إلى الدمار والظلم في أحايين كثيرة . ولا ندري كيف يمكن أن يدافع محمد جواد رضا عن الحضارة القائمة على العلم . فالحضارة العلمية في الغرب جعلت التحلل الخلقي فضيلة وزرعت القلق حتى في نفوس أبناء المجتمعات الغربية . وما على المتشكك في صحة هذا القول إلا قراءة النزر اليسير الذي يرشح من

---

(١) محمد جواد رضا : **التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي** ، ص ٨٨ .

(٢) **في مهب المعركة** ، ص ١٢٩ .

وسائل الإعلام الغربية من أجرام وعربدة واعتداء على الأنفس والأعراض . إن التغيير الذي نقبل به في المجتمع المسلم هو الذي يؤدي إلى قوة المجتمع الإسلامي لا التغير الذي يجعله نسخة مكررة عن المجتمعات الغربية .

إنَّ الإنسان المسلم الذي ارتضى الإسلام ديناً لا يؤمن بالتغيير في قيمه ومثله العليا . فالمثل التي تسود دول الخليج وغيرها من الأقطار ليست مثل الصحراء بل مثل الإسلام ، فالصحراء صماء لا تعطي الإنسان قيماً معينة . أليست مثل الأعرابي الجاهلي مغايرة لمثل الأعرابي المسلم ؟ إن التسليم بأفضلية القيم السائدة في المجتمع الصناعي يعكس وجهة نظر مادية ليس إلا . فالرقي في عالم الأشياء هو الذي يقرر مدى تقدم مجتمع من المجتمعات . وهذا زعم يرفضه المنطق السليم . ومن هذا المنطلق نجد أن العالم المسلم أبو الحسن الندوي يصف المجتمعات التي تحكمها المادة بأنها ذات مثل زائفة وقيم سقيمة[1] . وهكذا يتضح زيف وخطورة الآراء التي يبثها محمد جواد رضا في كتابه المشار إليه سابقاً . وحري بكل عاقل أن يتصدى لمثل هذه الآراء خاصة وإنها تفتقر إلى أي سند واقعي أو منطقي

وعلاوة على ضرورة التصدي للأفكار الغازية فإن المنهاج الدراسي يجب أن يهدف إلى إكساب المتعلمين القدرة على مواجهة العوامل المستجدة ، فتزايد المعارف وسرعة انتشارها تتطلب تنمية الشخصية الحرة القادرة على البحث والاستقصاء والتجريب . فالمستجدات لا تتوفر بمجرد تخرج الطالب من المدرسة الثانوية أو الجامعة ، لذا فإن القدرة على اكتساب المعرفة ذاتياً متطلب تربوي يزداد إلحاحاً في عصرنا هذا . وعند تقويم المنهاج ينبغي الاهتمام بالمهارات والقدرات التي تمكن المرء من مواجهة الظروف المستجدة[2] .

---

(١) التربية الإسلامية الحرة ، ص١٦٠ .

(٢) إسحق فرحان : المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة ، ص ١١٧ .

والتقدم العلمي والتقني يواجه المربين في العالمين العربي والإسلامي بتحديات حقيقية . ومواجهة هذه التحديات لا تقف عند مجرد شراء التقنيات الحديثة في شتى مجالات الحياة بل إن ذلك يتطلب استيعابها وتكييفها وفق حاجات مجتمعنا . فالانتقال من مرحلة الاستهلاك إلى مرحلة الإنتاج في هذا المجال متطلب تفرضه العقيدة الإسلامية .

٥ ـ تعليم الأخلاق

الأخلاق هي مجموعة المبادئ والقواعد التي تنظم السلوك الإنساني . والأخلاق في الإسلام تشمل أوجه الحياة كلها لأنها تحدد علاقة المرء بغيره على نحو يحقق الغاية التي خلق من أجلها[١] . وشمولية الأخلاق الإسلامية واضحة في قول المصطفى عليه السلام الذي يذكر فيه أنه بعث كي يتمم مكارم الأخلاق . وهذا يعني أن سلوك الإنسان في البيع والشراء والدراسة والتدريس وسائر ميادين الحياة يقوم على مبادئ أخلاقية سامية . وعليه يمكن القول بأن التربية الخلقية ليست مقصورة على انصياع المرء لعدد بسيط من الأوامر واجتنابه بعض المحظورات وإن كانت الأوامر والنواهي جزءاً منها .

والأخلاق في الإسلام ثابتة لا تتغير . وهذا لا يعني بالطبع أن أحوال الناس تظل على ما هي عليه . ولقد تنبه الخليفة الراشدي عمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما قال :

« أحسنوا تربية أولادكم فقد خلقوا لجيل غير جيلكم » .

فالتغيرات التي يقصدها الخليفة الراشدي تتعلق بالأحوال الاجتماعية والاقتصادية ولا تمس جوهر القيم الثابتة التي جاء بها القرآن والسنة المطهرة . ويوضح محمد قطب هذا الموقف بقوله :

---

(١) مقداد يالجن : **التربية الأخلاقية الإسلامية** ، ص ٥٧ .

« تتغير صور الحياة ، ولكن يظل الله هو المعبود . تتغير صور الحياة ولكن تظل شريعة الله هي الحاكمة . تتغير صور الحياة ولكن تظل أخلاقيات لا إله إلا الله هي التي تنظم علائق البشر . تتغير صور الحياة ، ولكن يظل البناء الرئيسي للفرد والأسرة والمجتمع لا يتغير وهو قيامه على تقوى الله وتنفيذه لأوامر الله »[1] .

ومن السمات الأخرى التي تمتاز بها الأخلاق الإسلامية أنها غير ذاتية أي أنها لا تنبع من ذات الفرد . وقد يبدو هذا القول لأول وهلة متناقضاً مع الهدف الأسمى للتربية ألا وهو إيصال الإنسان إلى كماله الإنساني . كما قد يفهم من هذا القول كون الأخلاق الإسلامية مفروضة على الذات الإنسانية سواء قبلت بهذا الأمر أو لم تقبل . وإيضاحاً للحقيقة فإننا نعود ونذكر بطبيعة الفطرة التي نوقشت في الفصل السابق . فالشريعة التي تستمد منها الأخلاق الإسلامية تعزز وتنمي الفطرة وتحميها من الفساد . ولما كان الحال كذلك فإن الأخلاق الإسلامية لا تعتبر مفروضة على الذات الإنسانية الخيرة لأنها تنميها وتحافظ عليها ، بل إنها لا تعتبر مفروضة على الذات الإنسانية التي آثرت الابتعاد عن أصلها لأن الهدف النهائي هو تنقيتها وإعلاء مكانتها . فالقسر لا يكون إلا في حالة تعارض المبادئ التي يطالب بقبولها مع طبيعته . وهذا الأمر لا ينطبق على العلاقة بين الشريعة الإسلامية والذات الإنسانية .

والإسلام الذي يدعو المرء إلى سلوك سبل الخير لا يهدف إلى إذابة شخصية الإنسان ، ذلك أن الامتثال لأوامر الشريعة يحتاج إلى شخصية فاعلة تدرك ما يجري حولها . ولذا فإن الإسلام يشجع المبادرات الفردية في مجال الأخلاق . فالإنسان الذي يلزم نفسه بفعل عمل طيب لا يحق له أن يتراجع عنه . لكن هذا الإلزام لا يتعدى حدود الشريعة . لذا فإن المرء الذي يلزم نفسه بعمل معين

---

(١) محمد قطب : **منهج التربية الإسلامية** ، الجزء الثاني ، ص ٣٢٥ .

لا يجوز له الوفاء به إذا كان السلوك غير مستحب[1] . وهذا الأمر واضح في قوله عليه السلام :

« لا وفاء لنذر في معصية الخالق »[2] .

ولقد أدرك المسلمون الأوائل أهمية الذات في مجال الأخلاق فنصبوا من أنفسهم حراساً أمناء على المثل الإسلامية . وقد كان الواحد منهم يحاسب نفسه إذا أخطأت ويطالب بإنزال العقوبة عليها دون أدنى تردد حتى لو كانت العقوبة تؤدي إلى الموت . ولو كانت الذات ضعيفة أو مترددة لما وقع مثل هذا الانضباط الأخلاقي .

وما قيل عن صلة الأخلاق بالفرد يمكن أن يقال عن المجتمع . فالأخلاق الإسلامية لا تنبع من المؤسسات الاجتماعية وإن كانت ذات صلة وثيقة بها . لكن هذا لا ينفي إسهام المجتمع بمؤسساته المختلفة في توجيه الأخلاق . لكن ما يميز المجتمع الإسلامي عن المجتمعات الغربية هو أن تأثيره في هذا المجال نابع من التزامه بالشريعة . فحينما تخلف ثلاثة من المؤمنين عن جيش العسرة حيث كان المسلمون في أمس الحاجة إلى إسهام كل فرد طولب المجتمع المسلم بمقاطعتهم . وقد كان لتلك المقاطعة أثر نفسي كبير على المتخلفين . فالمجتمع المسلم نفذ ما طالبه به القائد الأمين ، وكل مجتمع مسلم مطالب بمراقبة تصرفات أعضائه لأن هذا يقلل من البعد عن الحق . قال تعالى :

﴿ وَقُلِ ٱعْمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾[3] .

ولا ريب في أن اقتران جمهور المؤمنين بالله وبرسوله في هذه الآية الكريمة

---

(١) محمد عبد الله دراز : **دستور الأخلاق في القرآن** ، ص ١٤٢ ــ ١٤٣ .

(٢) **صحيح مسلم** : كتاب النذر ، باب لا وفاء لنذر في معصية الخالق ، المجلد الثالث ، ص ١٢٦٢ .

(٣) التوبة : ١٠٥ .

يدل على أن رأيهم متسمد من الشريعة وأن أحكامهم على ما يشاهدون هي أحكام الشريعة . أما في المجتمعات الديمقراطية فإن رأي أغلبية المجتمع هو الذي يقرر ما ينبغي وما لا ينبغي . فرأي الأغلبية في المجتمع الديمقراطي هو نهاية المطاف ، أما رأي المجتمع المسلم فلا يؤخذ به إلا بعد أن يعرض على تعاليم الإسلام .

وحيث إن التربية الخلقية ذات صلة وثيقة بالمجتمع فإن سائر مؤسساته مطالبة بأداء دورها الحيوي في هذا المجال . ويأتي المسجد في مقدمة هذه المؤسسات . فصلاة الجماعة خمس مرات تُعَوِّدُ الإنسان المسلم على الخضوع والانقياد وعلى الطاعة والضبط وتبعده عن الفحشاء والمنكر . كما أن خطبة الجمعة وحلقات الدرس تعالج القضايا الخلقية بصورة مباشرة . وواجب المنهاج التربوي أن يُذَكِّرَ بأهمية الرسالة التربوية للمسجد ويبين فضله في عملية الضبط والتوجيه الاجتماعي . كما إن المنهاج لا يستطيع تجاهل الدور الذي تقوم به وسائل الإعلام . فوسائل الإعلام من إذاعة وتلفاز وصحف واسعة الانتشار عظيمة الأثر لأنها تدخل كل بيت . والمجتمعات الغربية تستخدم هذه الوسائل لتعزيز مبادئها وبث أخلاقياتها في نفوس أبنائها بل وأبناء الأمم الأخرى — ويرى أبو الحسن الندوي أن الإعلام في معظم الأقطار الإسلامية يخلق في نفوس الشباب المسلم حيرة وقلقاً نفسياً وتمرداً على القيم الإسلامية[1] . وحري بالمنهاج التربوي خاصة في المرحلة الجامعية أن يبين خطر التبعية للشرق والغرب في ميدان الإعلام . ومما يشرح الصدر أن الإعلام الإسلامي أصبح يدرس في بعض الجامعات بل أصبح مجالا للتخصص .

وتقوم الأسرة بدور متميز لأنها تحتضن الطفل في سنواته الأولى حيث تكون القابلية للتشكيل سهلة . وتكسب الأسرة الطفل العادات والآداب الإسلامية مثل

---

(١) التربية الإسلامية الحرة ، ص ١١٣ .

أدب الاستئذان والتحية عند الدخول وحسن الجلسة واستعمال العبارات الطيبة . كما يبدأ الوالدان في تعويد الأطفال على الصلاة عند بلوغ السابعة من العمر حتى يسهل عليه أداء هذه الفريضة عند بلوغ سن التكليف . وإذا كان الإسلام قد خص الصلاة بالاهتمام فإن هذا لا يعني أنها هي الأمر الوحيد الذي يطالب به الوالدان . فمن الأهمية بمكان العمل على إيجاد العادات التي تمكن الأطفال من اكتساب خبرات جديدة . ثم إن الأسرة هي التي تبدأ بتعويد الطفل على ضبط نفسه . والطفل الذي يتعلم ضبط إفرازاته يستطيع أن يتعلم بعد ذلك ضبط انفعالاته فالذي يمتلك هذه المقدرة وهو صغير يستطيع استخدامها في مراحل نموه اللاحقة بصورة أفضل من الطفل الذي لم يدربه والداه على ذلك .

وهناك صلة وثيقة بين المنهاج الدراسي وبين ما تقوم به الأسرة في مجال تربية الأطفال عامة وفي مجال الأخلاق على وجه الخصوص . إذ حينما يأتي الطفل إلى المدرسة فإنه يحضر معه العادات والاتجاهات التي تكونت لديه . وما دام الأمر كذلك فإن على المدارس أن تبذل قصارى جهدها لوضع البرامج الفعالة لتثقيف الآباء وتوثيق عرى الصلة بين البيت والمدرسة كما أنها مطالبة بتبصير الآباء بدورهم في تربية أطفالهم . وعليه فإن المنهاج الدراسي لا بد وأن يشتمل على مواد توصل إلى هذا الهدف . ولكي تكون برامج المدارس أكثر فاعلية فإنه يستحسن اشتراك الآباء في تنفيذها بصورة أو بأخرى[1] . كما إن المنهاج الدراسي يعرف الطلاب بخصائص الأسرة الإسلامية المتحابة التي تقوم على رباط شرعي . فحقوق وواجبات الآباء والأمهات والأبناء وعلاقة الزوجين القائمة على المحبة والواجبات نحو الأقارب تعتبر جزءاً هاماً من التربية الأخلاقية .

والتربية الأخلاقية في المدرسة لا تقف عند هذا الحد ، فالمدرسة تعرف طلابها بالمثل العليا التي يتحلى بها الإنسان المسلم : إنها تعرفه بالأوامر والنواهي

---

(١) عبد الرحمن صالح عبد الله : **دور الآباء في تربية الأبناء** ، ص ١٣ ــ ١٤ .

وبقواعد الآداب العامة في شتى ميادين الحياة . والله سبحانه وتعالى يريد منا إطاعة أوامره واجتناب نواهيه ، وهو سبحانه وتعالى يطالبنا في الوقت ذاته بتدبر ما نقوم به . ومن هذا المنطلق تقوم المدرسة بتبصير الطلاب بالقضايا الخلقية وتشرح الحكمة الكامنة في هذا التصرف أو ذاك[1] . فحصول قناعة لدى المتعلمين بالأخلاق الإسلامية هدف تسعى إليه المدرسة وتوليه عنايتها واهتمامها ، لكن عدم تحقيق هذا الهدف لا يدل على قصور في طبيعة الأخلاق بل يدل على فشل المدرسة في اتباع الوسائل الفعالة الموصلة إلى ذلك الهدف[2] . ونود أن نضيف هنا أن الدعوة إلى تدبر القضايا الخلقية لا يلغي دور الوعظ والتلقين فالمربون بحاجة في العديد من المواقف إلى معرفة أمور معينة والتصرف على وجه معين . فالوعظ طريقة تربوية أشار إليها القرآن الكريم في الآية التالية :

﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾[3] .

والمدرسة التي تلتزم بالتوجيهات القرآنية في هذه الآية الكريمة تعمل على تقصي الظروف الملائمة لاستخدام هذه الطريقة . وإلى الذين يشككون في جدوى التلقين نقول بأن سائر المجتمعات تستخدمها بصورة أو بأخرى . فالمجتمعات الغربية تلقن أبناءها مبادئ الديمقراطية قبل دخول المدرسة وبعدها . وتسير المجتمعات التي تدور في فلك موسكو في هذا الطريق بعزم أكبر لأنها تستخدم التلقين مقروناً بالعنف . والواقع أن سطوة الإعلام في كل من المجتمعات الديمقراطية والشيوعية تجعل الغالبية العظمى من الأفراد تتصرف بالطريقة التي تحدد لها . إنهم يمارسون التلقين ولكن دون أن يسموه باسمه .

---

(١) بشير التوم : **تدريس القيم الخلقية** ، ص ١٩ .

2 – Hajaltom: **Islamic Moral Education**, p. 23.

(٣) لقمان : ١٣ .

وتستطيع المدرسة أن تحقق أهدافها في مجال التربية الأخلاقية من خلال المقررات الدراسية المختلفة . ويقيناً إن ما يدرس من مقررات القرآن والحديث والعلوم المتفرعة عنهما يزخر بالمثل العليا لأنها الأصل الذي تنبثق عنه . ويفترض أن تخلو مقررات الأدب من الفحش والمجون وتعكس قيم المجتمع المسلم . وشتان ما بين قصيدة شعرية تغذي روح التخنث وأخرى توقظ الحماسة في النفوس . والفن الذي يهتم بجمال الطبيعة يسمو بالمرء فوق مفاتن الجسد ويعزز فيه الإيمان بالله ، وتقوى الله هي منبع الأخلاق . بل إن العلوم الطبيعية التي قد تبدو حيادية لأول وهلة ذات صلة بالأخلاق . ذلك أن دراستها تنمي في الدارسين العادات العقلية السليمة التي تقود إلى الحقيقة وهذا الأمر يؤدي في الغالب إلى سلوك أخلاقي . والدور الأخلاقي الذي تقوم به العلوم الطبيعية في المجتمعات الغربية مبالغ فيه . فاميل دوركايم يذكر أن العلوم الطبيعية هي المصدر الأساسي للسلوك الأخلاقي[1] . والسر في هذا الموقف رفضه الاعتقاد بعالم علوي ، لذا فإن الأخلاق في نظره تنتمي إلى الخبرة الإنسانية وهي بهذا شديدة الصلة بالعلوم الطبيعية التي تنتمي بقوة للخبرة الإنسانية . والإنسان المسلم يختلف مع هذا التصور في الأساس والهدف فالإيمان بإله مبدع لهذا العالم هو حجر الأساس في التصور الإسلامي ومن هنا كانت الأخلاق الإسلامية موصولة بتقوى الله سامية متعالية عن الخبرات البشرية . لكن خضوع الكون لخالقه وسيره وفق سنن ثابتة يجعل دراسته وثيقة الصلة بدراسة سائر الموضوعات الأخرى . ووحدة المعرفة التي تناقش في الفصل اللاحق تبرر الدعوة إلى تسخير سائر المقررات لنشر الأخلاق الحميدة .

لكن النجاح في الاستفادة من سائر المقررات الأخرى يعتمد على عوامل أخرى أهمها شخصية المعلم . فالمعلم الضعيف يعجز عن إقناع طلابه بما يؤمن

---

1 – Durkheim: **Moral Education**, p. 274.

به ويدعو إليه . والإسلام يمهد الطريق أمام عمل المعلم لأنه يكسبه سلطة لا يتمتع بها نظيره في المجتمعات الأخرى . فتعاليم الإسلام التي ترفع من مكانة العلم والعلماء واضحة . وعليه فإن سلطة المعلم مستمدة من طبيعة المعرفة . ويتضح جلال قدر المعلم إذا ما علمنا أن المعرفة في شتى الميادين ربانية في غايتها . وهذه السلطة التي يتمتع بها المعلم المسلم تختلف عن تلك التي يتمتع بها المعلم الأمريكي الذي يخضع في تصرفاته لإرادة الهيئة المحلية التي تشرف على العملية التربوية . وينتج عن ذلك أن المعلم المسلم أكثر قدرة على التأثير في أخلاق الطلاب من المعلم الأمريكي[1] . فالنظرية التربوية التي تقرن بين شهادة أولي العلم وشهادة الملائكة وتعتبر العلم من أهم السبل الموصلة إلى الجنة تمنح المعلم سلطة أكبر من تلك التي تجعل المعلم حريصاً على إرضاء السلطات المحلية .

والمعلم الذي يمنحه المجتمع سلطة لتعليم أبنائه مطالب بأن يكون قدوة صالحة . فالمعلم قدوة للمتعلمين ، لذا يحبذ أن يحقق المعلم في سلوكه داخل الفصل الدراسي وخارجه المثل التي يدعو إلى الالتزام بها . وقد أدرك المربون المسلمون أهمية سلوك المعلم في تربية النشء . فابن جماعة يؤكد على الصفات الخلقية للمعلم عندما يقول :

« أنه ينبغي للطالب أن يقدم النظر ويستخير الله تعالى فيمن يأخذ العلم عنه ويكتسب حسن الأخلاق والأدب منه . وليكن إن أمكن ممن كملت أهليته وتحققت شفقته وظهرت مروءته ، وعرفت عفته واشتهرت صيانته . وكان أحسن تعليماً وأجود تفهيماً . ولا يرغب الطالب في زيادة العلم مع نقص في ورع أو دين أو عدم خلق جميل . فعن بعض السلف : هذا العلم دين فانظروا عمن تأخذوا دينكم »[2] .

---

1 – Hajaltom: **Islamic Moral Education**, p. 104.

(٢) **تذكرة السامع والمتكلم** ، ص ٨٥ . اقتبس أيضاً من عبد الأمير شمس الدين : **المذهب التربوي عند ابن جماعة** ، ص ١١٩ .

فواضح من هذا القول أن تمكن المعلم في المقرر الدراسي الذي يدرسه لا يكفي . وهذا الرأي يتفق مع ما ذهب إليه الغزالي في كتابه **أيها الولد** حيث طالب المعلم بالتحلي بالأخلاق الحسنة مثل الصبر والقناعة وطمأنينة النفس والحلم والتواضع . ويؤكد الغزالي على الناحية السلوكية عندما يدعو المعلم أن يكون عاملاً بعلمه حتى لا يكذب قوله فعله[1] .

ومن الأمور الأخرى التي تعزز دور المدرسة في مجال التربية الخلقية أن يتاح للطلاب فرص حقيقية يستطيعون من خلالها ممارسة المبادئ الإسلامية . وهذه الحقيقة تقوم على أساس أن الفرد الذي يطبق مبدأ أخلاقياً معيناً يزداد فهماً وإعجاباً به ، ثم إن الممارسة الفعلية تطيل من آثار التعلم وتجعلها أكثر مقاومة للنسيان . فالطالب الذي يستطيع قول الصدق وتأدية الأمانة يستفيد أكثر من الطالب الذي يدرس فوائد الصدق ولا يجد المجال لقوله وتطبيقه . وتستطيع المدرسة تعزيز دورها عندما تدعو الطلاب إلى أداء الصلاة جماعة وتخطط لهم كي يمارسوا ألعاباً مفيدة تفرغ طاقاتهم وتدريبهم على عمل الخير .

وقبل أن ننهي الحديث عن التربية الخلقية نجد أنه من المفيد الإشارة إلى قضيتين هامتين : القضية الأولى تتعلق بالترويج للانحرافات الخلقية بدعوى العلم والموضوعية . والتربية الجنسية ميدان خصب لأصحاب الميول والأهواء الذاتية . فالدعوى إلى التهتك والبعد عن الحياء تظهر في هذه المؤلفات التربوية والنفسية مغلفة بقناع العلم . وقد تنبه العالم المسلم محمد محمد حسين إلى هذا الموضوع ونبه إلى بعض ما ورد في سلسلة «كيف نفهم الأطفال» التي أشرف عليها عبد العزيز القوصي . ومما جاء في الكتاب الثاني عشر والذي يحمل عنوان : **الطفل والأمور الجنسية** :

«إن الكثير من الآباء اليوم لا يكترثون للظهور مجردين من الثياب أمام

---

(١) انظر : بريكان القرشي : **القدوة ودورها في تربية النشئ** ، ص ٩٤ ــ ٩٧ .

أطفالهم الصغار. وهذا أمر لم يكن يحدث في الماضي إلا نادراً. كذلك أصبحت أبواب الحمامات وغرف النوم تترك مفتوحة أحياناً فيرى الصغار أبويهم وهم يخلعون ملابسهم أو يرتدونها. فإذا كان في وسع الآباء أن يفعلوا ذلك بصورة طبيعية ودون شعور بالحرج أو الاضطراب فإن ذلك يكون مراناً طبيعياً لأنه يعود الطفل على الشعور بان الجنس ليس أمراً مشيناً»[1].

ويعقب محمد محمد حسين على هذا الاقتباس قائلاً إن ما يسميه المسلمون فجوراً وبذاء يسميه مريدوه علماً ويضعونه تحت عنوان جميل هو عنوان «علم النفس». ويقيناً إن المسلم الذي يعتبر الحياء من شعب الإيمان يرفض التصرف على الطريقة الحيوانية عند إخراج فضلاته أو إشباع حاجاته.

أما القضية الثانية فهو أن التحلي بالأخلاق الإسلامية لا يستدعي وجود شخصية مستكينة. فالأخلاق الإسلامية ترتبط بالعزة والمنعة. وكمال الأخلاق يقتضي تذكية روح الجهاد خاصة في هذا الزمان الذي تقهقر فيه المسلمون وتراجعوا للصفوف الخلفية. فالرسول الكريم الذي كان خلقه القرآن جاهد في الله حق جهاده. وتتجلى أهمية الجهاد في الرواية التالية التي ذكرها ابن كثير عند تفسيره آخر آية في سورة آل عمران. يقول ابن كثير:

آثر الفضيل بن عياض ــ وهو من علماء القرن الثاني الهجري ــ البقاء في الديار المقدسة، فأرسل إليه عبد الله بن المبارك عام مئة وسبعين عدة أبيات من الشعر من بينها:

يا عابدَ الحرمين لو أبصرتنا ... لعلمت أنك في العبادة تلعب
من كان يخضب خده بدموعه ... فنحورنا بدمائنا تتخضب

ولما سمع الفضيل ما قيل ذرفت عيناه وقال: صدق عبد الله بن المبارك

(١) اقتبس من محمد محمد حسين: **حصوننا مهددة من الداخل**، ص ٣١.

ونصحني . ثم أسمع من نقل إليه عتاب ابن المبارك حديثاً شريفاً يبين فضل الجهاد[1] .

والمنهاج الدراسي الذي يهتم بتنمية روح الجهاد يهيئ النفوس لذلك فالاستعداد النفسي على جانب كبير من الأهمية . والجهاد يفترق عن الحرب الدفاعية التي يتحدث عنها من زرع في قلبهم الرعب . ويمكن أن تسهم دراسة التاريخ والأدب وعلوم الشريعة وغيرها في صقل النفوس وتحبيب الجهاد إلى القلوب .

على أن الاستعداد النفسي لا يكفي . وهذا واضح جلي من الآية الكريمة التي تحث المسلمين على الاستعداد للقتال بكل ما أوتوا من وسائل القوة . وحيث إن المدرسة والجامعة تخرجان الشباب فإن كلًّا منهما مطالبة بالإسهام في الإعداد المادي للجهاد . وتشكل الثقافة العسكرية جزءاً من المنهاج الدراسي في بعض الأقطار . والمسلمون أولى من غيرهم بتبني هذا الاتجاه . كما إن المدارس والجامعات مطالبة بترشيد الألعاب الرياضية والتركيز على تلك التي تولد القوة البدنية . وعلى المدارس والجامعات استخلاص العبر الكامنة في حث الإسلام الشباب على التدريب في مجال الرماية والسباحة وركوب الخيل .

٦ ـ الخلاصة

في الإنسان ميل فطْري للاجتماع بالآخرين ، وحيث أن الطبيعة الإنسانية على درجة كبيرة من المرونة فإن التعرف على خصائص الشخصية الإنسانية يقتضي تقصي العلاقات المتشابكة التي تربط المرء بالآخرين منذ ولادته وحتى آخر لحظة في حياته . إن السلوك الإنساني ذو دلالات اجتماعية في جميع صوره وأشكاله . فالفرد الذي يتخيل أو يتذكر أو يفكر موصول بخياله وتذكره وفكره بأفراد آخرين

---

(١) محمد علي الصابوني : **مختصر تفسير ابن كثير** المجلد الأول ص ٣٥٣ .

تربطه بهم علاقات معينة . وتزداد الأبعاد الاجتماعية للسلوك الإنساني وضوحاً في ميدان العلم حيث ألزم الإسلام الفرد نشر العلم النافع الذي يكتسبه واعتبر هذا إحدى السبل الموصلة إلى الجنة .

والمجتمع الإنساني تحكمه قوانين محددة . لذا يقتضي الحال تعريف الدارسين بالعوامل التي تقود إلى تماسك المجتمع وتلك التي تؤدي إلى انهياره . ومن هذا المنطلق فإن المنهاج التربوي يضع في مقدمة أولوياته تعليم الأخلاق . ولا تستطيع المدرسة تحقيق هذا الهدف ألا إذا لقيت مؤازرة من مختلف المؤسسات الاجتماعية . وهناك وسائل عديدة تمكن المدرسة من النهوض بهذا العبء منها التعريف بالدور الذي تعلبه المؤسسات الاجتماعية وتهيئة الأجواء الملائمة لنمو الأخلاق الكريمة . فالقدوة الحسنة وحسن الرعاية والتوجيه والتلقين وأداء صلاة الجماعة في المدرسة تسهم في بناء الأخلاق الإسلامية . ومن الأهمية بمكان أن تسهم سائر المقررات في تحقيق هذا الهدف وأن تتاح للمتعلمين فرص حقيقية لتطبيق ما يتعلمونه في هذا المجال . والتربية الخلقية التي تنميها المدرسة في المجتمع المسلم ربانية المصدر ثابتة لا تتغير . وهي بهذا تختلف عن تلك التي تروج لها المناهج الوضعية .

وحيث أن كل مجتمع يعيش في بيئة طبيعية معينة يبادلها التأثر والتأثير فإن المنهاج التربوي يعرف الدارسين بخصائص الطبيعة ويغرس فيهم الاتجاه السليم نحوها . فالطبيعة ليست عدواً لدوداً ولا صديقاً حميماً بل هي مسخرة لخدمة الإنسان . وقد قورن في هذا الفصل بين التصور الإسلامي للكون وبين تصور بعض النظريات التي تبالغ في إعلاء مكانته أو الحط منها .

وكل مجتمع من المجتمعات له خصائصه التي تميزه عن غيره أي أن له ثقافة خاصة به . ومن أبرز مميزات الثقافة تفاعل الأفكار مع عالم الأشياء وأن العقيدة تسبق المظاهر المادية من حيث الأهمية . والمنهاج التربوي السليم يعمل على حفظ الثقافة الإسلامية ويحرص على تنقية ما يعلق بها من شوائب . وتحتل

القواسم الثقافية المشتركة أي عموميات الثقافة الإسلامية مكانة بارزة في المنهاج الدراسي ، أما العناصر المستجدة فتدرس دراسة متأنية وتخضع للموازين الدقيقة . ومن الخطأ الفادح أن يلهث المنهاج التربوي وراء كل جديد تصممه دور أزياء الفكر الوضعي .

٧ ـ مصادر الفصل الخامس

١ ـ القرآن الكريم .

٢ ـ إسحق فرحان .

المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة / تأليف إسحق فرحان وتوفيق مرعي وأحمد بلقيس ، عمان : دار الفرقان ودار البشير ، ١٩٨٤ م ، ٣٣٢ ص .

٣ ـ إسحق فرحان .

نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية / تأليف إسحق فرحان وعزت جرادات وعبد اللطيف عربيات وعزت العزيزي وهاني عبد الرحمن ، عمان : جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية ، ١٩٨٠ م ، ١٠٣ ص .

٤ ـ بشير حاج التوم

تدريس القيم الخلقية ، مكة المكرمة : مركز البحوث التربوية والنفسية ، كلية التربية بجامعة أم القرى ، ١٤٠٣ هـ ، ٢٤ ص ، سلسلة البحث في خدمة المعلم ، رقم (٢) .

٥ ـ البخاري ، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل

صحيح البخاري ، القاهرة : المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، ١٣٨٧ هـ ، مجلدان .

٦ ــ بريكان القرشي
القدوة ودورها في تربية النشء ، رسالة مكملة لمتطلبات درجة الماجستير ، قسم المناهج ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ١٤٠٤ هـ (١٩٨٤ م) ، ٢١٤ ص .

٧ ــ جامعة أم القرى ، المركز العالمي للتعليم الإسلامي
توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع ، مكة المكرمة : المركز العالمي للتعليم الإسلامي ، ١٤٠٣ هـ (١٩٨٣ م) ، ١٩٥ ص .

٨ ــ جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
استراتيجية تطوير التربية العربية ، ١٩٧٩ م ، ٤١٣ ص .

٩ ــ ابن جماعة ، أبو إسحق إبراهيم بن سعد الله بن جماعة الكناني
تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم ، دار الكتب العلمية ، ١٣٥٤ هـ ، ٢٣٦ ص .

١٠ ــ جودت سعيد
حتى يغيروا ما بأنفسهم ، القاهرة : مطبعة الحسين الجديدة ، ١٩٧٧ م ، ١٨٤ ص .

١١ ــ حلمي الوكيل
أسس بناء المناهج وتنظيماتها / تأليف حلمي الوكيل ومحمد أمين المفتي ، القاهرة : مطبعة حسان ، ١٩٨٢ م ، ٥١٠ ص .

١٢ ــ ابن خلدون ، عبد الرحمن
مقدمة ابن خلدون / تحقيق حجر عاصي ، بيروت : دار ومكتبة الهلال ، ١٩٨٣ م ، ٣٧٤ ص .

١٣ ــ سميح عاطف الزين
الإسلام وثقافة الإنسان ، ط ٧ ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ١٩٨١ م ، ٧٢٥ ص .

١٤ ــ سيد أحمد عثمان

التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧ م ، ١١١ ص .

١٥ ــ سيد قطب

في ظلال القرآن ، ط ٧ ، جدة : دار الشروق ، ١٣٩٨ هـ (١٩٧٨ م) ، (٦) مجلدات .

١٦ ــ عبد الأمير شمس الدين

المذهب التربوي عند ابن جماعة ، بيروت : دار إقرأ ، ١٩٨٤ م ، ١٧٩ ص .

١٧ ــ عبد الرحمن صالح عبد الله

دور الآباء في تربية الأبناء ، مكة المكرمة : مركز البحوث التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ١٤٠٣ هـ (١٩٨٣ م) ، ١٦ ص . سلسلة « البحث في خدمة المعلم » رقم (١) .

١٨ ــ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم

المناهج : أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ، ط ٤ ، القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٧٥ ، ٦٦٥ ص .

١٩ ــ فريد نجار

قاموس التربية وعلم النفس التربوي / إعداد فريد نجار وآخرون ، بيروت : الجامعة الأمريكية ، ١٩٦٠ م ، ٢٨٦ ص .

٢٠ ــ فينكس ، فيليب

فلسفة التربية / تعريب محمد لبيب النجيحي ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ م ، ٩٠٤ ص .

٢١ ــ القرطبي ، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري

الجامع لأحكام القرآن ، القاهرة : دار الشعب ، د . ت ، (٨) مجلدات .

٢٢ ـ مالك بن نبي
في مهب المعركة ، دمشق : دار الفكر ، ١٣٩٨ هـ ، ١٧٢ ص .
٢٣ ـ مالك بن نبي
مشكلة الثقافة / تعريب عبد الصبور شاهين ، بيروت : دار الفكر ، ١٩٦٩ م ، ١٩٢ ص .
٢٤ ـ محمد أمين المصري
المجتمع الإسلامي ، الكويت : دار الأرقم ، ١٤٠٠ هـ (١٩٨٠ م) ، ١١٢ ص .
٢٥ ـ محمد جواد رضا
التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي ، الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٥ م ، ٢٤٧ ص .
٢٦ ـ محمد الصادق عرجون
سنّة الله في المجتمع من خلال القرآن ، ط٣ ، جدة : الدار السعودية للنشر والتوزيع ، ١٤٠٤ هـ ، ٦٤ ص .
٢٧ ـ محمد عبد الله دراز
دستور الأخلاق في القرآن / تعريب عبد الصبور شاهين ، بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٩٧٣ م ، ٧٨٠ ص .
٢٨ ـ محمد علوان
مفهوم إسلامي جديد لعلم الاجتماع ، الجزء الأول ، جدة : دار الشروق ، ١٤٠٤ هـ (١٩٨٣ م) ، ١٩٤ ص .
٢٩ ـ محمد علي الصابوني
مختصر تفسير ابن كثير ، بيروت : دار القرآن الكريم ، ١٣٩٣ هـ ، (٣) مجلدات .

٣٠ ــ محمد قطب

منهج التربية الإسلامية ، الجزء الثاني ، جدة : دار الشروق ، ١٩٨٢ م ، ٣٨٠ ص .

٣١ ــ محمد لبيب النجيحي

الأسس الاجتماعية للتربية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٨ م ، ٣٨٠ ص .

٣٢ ــ محمد محمد حسين

حصوننا مهددة من الداخل ، ط ٧ ، بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٤٠٢ هـ (١٩٨٢ م) ، ٢٥٥ .

٣٣ ــ محمد منير مرسي

أصول التربية الثقافية والفلسفية ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٧ م ، ٢٨٨ ص .

٣٤ ــ محمد مهدي الاستانبولي

المنهج الإسلامي الجديد للتربية والتعليم ، ط ٢ ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٩٨٢ م ، ٣٩ ص .

٣٥ ــ مسلم بن الحجاج

صحيح مسلم / تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، القاهرة : دار إحياء الكتب العربية ، ١٩٥٥ م ، (٥) مجلدات .

٣٦ ــ مقداد يالجن

التربية الأخلاقية الإسلامية ، القاهرة : مكتبة الخانجي ، ١٣٩٧ هـ ، ٦٨٨ ص .

٣٧ ــ **ابن منظور ، جمال الدين بن مكرم**

لسان العرب ، بيروت : دار صادر ودار بيروت ، د . ت ، (١٥) مجلداً .

٣٨ ــ الندوي ، أبو الحسن علي الحسني .

التربية الإسلامية الحرة ، ط٣ ، بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٠م ، ١٨٥ص .

٣٩ ــ **يحيى هندام**

المناهج : أسسها ، تخطيطها ، تقويمه / تأليف يحيى هندام وجابر عبد الحميد ، ط٣ ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨م ، ٢٦٤ ص .

40 – Abdullah, Abdul-Rahman Salih

Educational Theory: A Quranic Outlook – Makkah: Educational and Psychological Research Center, 1982 – 239p.

41 – Durkheim, Emile

Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education – Translated by E. K. Winlson and H. Schnner – New York: The Free Press, 1961 – 288p.

42 – Hajaltom, Bashir M. O.

Islamic Moral Education: An Introduction – Makkah: Educational and psychological Research Center, 1982 – 153p.

43 – Jackson, M. J.

The sociology of Religion: Theory and Practice – London: B. T. Batsford, 1974 – 253p.

44 – Stewart, E. W.

Introduction To Sociology – 2nd edition– USA: McGraw Book Company, 1971 – 400p.

الفصل السادس

الأساس المعرفي

١ ـ العلم والمعرفة .
٢ ـ وسائل اكتساب المعرفة .
أ ـ الحواس .
ب ـ العقل .
٣ ـ العلاقة بين المعرفة العقلية والمعرفة الخالدة .
٤ ـ تصنيف المعرفة .
٥ ـ خصائص المعرفة .
٦ ـ الخلاصة .
٧ ـ مصادر الفصل .

من الخصائص الأساسية التي امتاز بها الإنسان على سائر المخلوقات الأخرى قدرته على اكتساب العلم والمعرفة . وقد منحه الخالق سبحانه وتعالى وسائل وطاقات تعينه على ذلك منها السَّمع والبصر والفؤاد . والإسلام يعلي من مكانة العلم والمعرفة قال تعالى :

﴿ شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَأُو۟لُوا۟ ٱلْعِلْمِ ﴾[1] .

وإن هذا الاقتران بين الخالق سبحانه وتعالى والملائكة وأهل العلم لأقوى دليل على رفعة المكانة التي يحتلها العلماء . والحديث الشريف يؤكد كذلك على تلك المكانة العالية ، فالعلماء هم ورثة الأنبياء وهم يفضلون غيرهم[2] . وهذا التفضيل لأولي العلم راجع إلى أسباب عديدة منها إن العلم قوة لقوله تعالى :

﴿ قَالَ ٱلَّذِى عِندَهُۥ عِلْمٌ مِّنَ ٱلْكِتَٰبِ أَنَا۠ ءَاتِيكَ بِهِۦ ﴾[3] .

فهذه الآية الكريمة تبين أن الاقتدار جاء عن طريق العلم . ولعل هذا هو الذي حدا بالمودودي إلى الربط الوثيق بين قدرة أمة من الأمم على القيادة وبين نصيبها من المعرفة[4] . والعلم له ثمرة أخرى هي إرشاد صاحبه إلى السعادة الحقيقية . فالعالم أكثر قدرة من الجاهل على وزن الأمور بميزانها الصحيح ، وهو لا ينخدع بالمظاهر البراقة بل ينظر في جوهر القضايا التي تعرض عليه . ولهذا قرر القرآن الكريم أنه لا يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون .

---

(١) آل عمران : ١٨ .

(٢) انظر سنن الترمذي : باب في فضل الفقه على العبادة . المجلد الرابع ، ص١٥٣ .

(٣) النمل : ٤٠ .

(٤) منهج جديد في التربية والتعليم ، ص ١٠ ــ ١١ .

١ ـ العلم والمعرفة

يتباين فهم العلماء للعلم والمعرفة ، فمنهم من لا يفرق بينهما ويستخدمهما للدلالة على معنى واحد . ومنهم من لا يرى تطابق هذين المصطلحين . فالراغب الأصفهاني يرى أن المعرفة تستخدم للدلالة على ما تدرك آثاره وإن لم تدرك ذاته ، أما العلم فلا يكاد يطلق إلا على ما تدرك ذاته . ولهذا يقال بأن الإنسان يعرف ربه ولا يقال إنه يعلم ربه . فكأن المعرفة تأتي من خلال التعامل غير المباشر بالموضوع المدرك ومن هنا فإنها تكون أقل دقة من العلم . ولهذا يوصف الحق سبحانه وتعالى بأنه عالم ولم يوصف بأنه عارف[1] . ولكي يتسنى لنا إلقاء المزيد من الضوء على هذه القضية فإننا نعود إلى القرآن الكريم لتدبر آياته الدالة على العلم والمعرفة .

لقد وردت مشتقات الفعل الثلاثي **علم** في مئات الآيات القرآنية ، ومن بين تلك المشتقات **عِلْمٌ ، عالِم ، عَلاَّم ، عَليم ، عالمون وعُلمَاء** . وقد وردت لفظة **عالِمْ** في ثلاث عشرة آية بينما وردت لفظة **عَلاَّم** في أربع آيات ، وقد اقتصر استخدامها للدلالة على الخالق سبحانه وتعالى لاقترانها بالغيب . وأما لفظة **عليم** فقد وردت في أكثر من (١٥٠) آية للدلالة على الله سبحانه وتعالى بينما وردت في بضع آيات للدلالة على أفراد إنسانيين ، فقد وصف يوسف عليه السلام بأنه حفيظ عليم[2] .

وهناك لفظتان اقتصر استخدامهما على وصف البشر هما **علماء وعالمون** فورودها على صيغة الجمع يدل على أن الفرد يمكن أن يوصف بأنه عالم . وهذا ما تؤكده كذلك الآيات الكريمة التي تثني على أولي العلم والراسخين فيه . وعليه فإن ما لدى المرء من حقائق ومعلومات هامة يمكن أن نطلق عليها لفظة

---

(١) الراغب الأصفهاني : **الذريعة إلى مكارم الشريعة** ، ص ٨٢ .

(٢) انظر سورة يوسف : آية ٥٥ .

عِلْم لأنها هي السبب في كون صاحبها عالماً . وهذا ما يؤكده الغزالي عندما يقول إن لفظة عِلْم كانت تطلق على العالم بالله ، وما ورد في فضل العلماء فهو في العلماء بالله تعالى وأفعاله وصفاته[1] .

أما لفظتا **عارف** و**معرفة** فلم تردا في القرآن الكريم على هذه الصورة ، بل ورد الفعل الماضي **عَرَفَ** والفعل المضارع **يَعْرِفُ** في بضع وعشرين آية . وهكذا فإن مشتقات **عَلِمَ** ترددت في الآيات القرآنية بصورة تفوق كثيراً مشتقات **عَرَفَ** . ومن الجدير بالملاحظة أن الخالق سبحانه وتعالى ـ وهو الذي وصف في القرآن بأنه عالم وعلام وعليم ـ لا يوصف في أي من الآيات الدالة على المعرفة على أنه عارف . فالبشر والملائكة هم الذين وصفوا بأنهم يعرفون . فالعلم والمعرفة لا يترادفان إذا ما أريد الحديث عن الذات الإلهية ، بيد أنهما يترادفان عند استخدامهما لوصف المدركات الإنسانية .

٢ ـ وسائل اكتساب المعرفة

تتصل المعرفة الإنسانية بأحد عالمين : عالم الغيب وعالم الشهادة . فالإنسان لديه معلومات عن نفسه وعن الكون المحيط به ، وهو لديه كذلك معرفة عن الخالق سبحانه وتعالى والحياة الأخرى . والخبرة الشخصية للمرء أو ما يستفيده من خبرة غيره من بني البشر هي سبيله لمعرفة كثير من الحقائق عن تركيب جسمه والوظائف التي يقوم بها وخصائص الأشياء المحيطة به في هذا الكون الرحب . أما الوحي فسبيل آخر يزود الإنسان بالحقائق الخالدة عن عالم الغيب ، كما إنه يزودنا بإرشادات وتوجيهات محددة تتعلق بسلوكنا في عالم الشهادة . ومن أهم وسائل اكتساب المعرفة :

أ ـ الحواس : الحواس وسيلة هامة من وسائل اكتساب المعرفة ، وهي

---

(١) إحياء علوم الدين : المجلد الأول ، ص ٥٥ .

بمثابة النوافذ التي نطل من خلالها على ما يقع في البيئة المحيطة بنا ، فعن طريق اللمس يمكن للطفل إدراك معنى البرودة أو الحرارة وعن طريق البصر يكتسب معرفة أشكال الأشياء وألوانها . وكل حاسّة من الحواس التي ركبها الله سبحانه وتعالى في الإنسان تطلعه على جانب من جوانب بيئته . فمن خلالها يتعرف المرء على بناء العالم المحيط به ، فهي مرشد أساسي نحو المعرفة ، إذ بدونها يتعطل النمو السليم . ولهذا نجد القرآن الكريم يكثر من الإشارة إلى السمع والأبصار .

ومع أن الحواس تلعب دوراً حاسماً في عملية التعليم إلا أن الظروف النفسية لها دخل كبير في ذلك . فالطفل الخائف قد يتصور العصا على إنها عدو يزحف نحوه . وعليه فإن مجرد وجود مثيرات حسية لا يشكل ضمانة كافية لحدوث التعلم المرغوب فيه . ومن هنا يصبح لزاماً على القائمين على العملية التربوية اختيار الخبرات الحسية التي تناسب حالة المتعلمين العقلية والنفسية . وهذا لا يعني بأي حال أن تظل التربية أسيرة الواقع الحسي الذي يعيشه المتعلمون . والتربية التي تأخذ بعين الاعتبار واقع المتعلمين لا تغفل توسيع دائرة إحساسهم .

أضف إلى ذلك أن حواس الإنسان العادي الذي لا يشكو من اضطرابات نفسية قد تقوده إلى نتائج غير صحيحة ، فالعصا تبدو مكسورة إذا وضعت في الماء نتيجة لانكسار الضوء ، والسراب يبدو ماء للإنسان المسافر . وقد عبر الغزالي عن رأيه في قصور الحواس بقوله :

« من أين الثقة بالحواس ؟ وأقواها حاسة البصر وهي تنظر إلى الظل فتراه واقفاً غير متحرك وتحكم بنفي الحركة ثم بالتجربة والمشاهدة بعد ساعة تعرف أنه متحرك . . . وتنظر إلى الكوكب فتراه صغيراً في مقدار دينار ثم الأدلة الهندسية تدل على أنه أكبر من الأرض في المقدار . هذا وأمثاله من المحسات .

يحكم فيها حاكم الحس بأحكامه ويكذبه حاكم العقل ويخونه تكذيباً لا سبيل إلى مدافعته »[1] .

والإقرار بقصور الحواس لا يلغي أثرها الكبير في عملية التعلم ، ولكنه يلزم القائمين على التعليم بعدم التصديق بالمعرفة الحسية في جميع المجالات . وإذا كانت المعرفة الحسية قاصرة حتى عند معالجة بعض المسائل الحسية فمن باب أولى عدم زجها حكماً في مجالات تستعصي دراستها بالحواس .

ب ـ العقل : من خصائص الإنسان أن له عقلاً مدركاً . والإنسان يشترك مع الحيوانات في الغرائز والأحاسيس ، إلا أنه يفترق عنها في القدرة على التفكير . فالقرآن لم يشر أدنى إشارة إلى احتمال وجود عقل عند الحيوانات في الوقت الذي شبه فيه من يعطلون عقولهم من بني البشر بالحيوانات بل هم أضل سبيلاً . والحيوان قادر على تقليد بعض الحركات التي تصدر عن غيره من الكائنات الحية إذا ما توفرت ظروف معينة ومثال ذلك ما يصدر عن بعضها من حركات في الألعاب التي تهدف إلى إضحاك الناس وتسليتهم . والحيوان أيضاً قادر على استرجاع بعض الحركات والأحاسيس التي يمر بها والتي ترتبط بحاجاته العضوية ، وهذه القدرة محدودة ولا يمكن مقارنتها بقدرة الإنسان في هذا المجال . ولعل السبب في ذلك وجود معلومات مسبقة عند الإنسان لقوله تعالى :

﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴾[2] .

فأول إنسان على الأرض وهو آدم عليه السلام كان قادراً على تسمية الأشياء ؛ وهذه القدرة الرمزية من أهم مميزاته . ولا شك في أن أبناءه تعلموا

---

(١) **المنقذ من الضلال**ص ٨٩ . انظر أيضاً : علي عثمان : **الإنسان عند الغزالي** ، ص ٣٧ .

(٢) البقرة : ٣١ .

منه هذا الأمر لأن طبيعة الحياة الاجتماعية تقتضي ذلك . فالإنسان حينما تنقل له حواسه صورة شيء معين يدرك ذلك الشيء بعد أن يربط بين ما أحس به وبين ما لديه من معلومات ، فالإنسان يحس ويدرك ويربط ، أما الحيوان فيقف عند المستوى الثاني . وهكذا نجد أن العقل الإنساني قادر على الربط بين الإحساسات التي تنقل إليه وبين ما لدى صاحبه من معلومات عن الشيء المدرك . وعندما يفتقر إلى أية معلومات عن ذلك الشيء يصبح إدراكه مشوشاً ويتخبط في تعلمه مثلما تفعل الحيوانات . ويقيناً إن أنصار الفكر المادي ينكرون هذا التفسير للعقل الإنساني لأنهم ينكرون وجود الخالق الذي زود الإنسان بأسماء الأشياء وعلمه البيان .

ثم إن العقل الإنساني لا يكتفي بمجرد إدراك ما يرد إلى الإنسان من أحاسيس ؛ إنه بعد أن يدركها يقوم باستخلاص حقائق مجردة تتصل بها . فالإنسان الذي يسمع صوت جرس كهربائي يدرك وجود الكهرباء مع إنه لا يرى إلا نتائجها . والذي يرى حجراً يهوي لا يسعه إلا التصديق بوجود الجاذبية ، فالجاذبية ليست بالشيء الذي يرى ولكن الاهتداء إلى وجودها حصل من خلال مشاهدة أثرها . والإنسان المؤمن الذي يرى الكواكب والنجوم والجبال يزداد يقيناً بوجود الخالق الذي أحسن كل شيء خلقه . وهكذا فإن العقل البشري له وظيفة هامة هي الانتقال من المحسوس إلى المجرد . ويصف علي عثمان طبيعة إدراك العقل الإنساني بقوله :

« يبدأ إسلام المرء أولا بإدراكه لما فيه من قدرات عقلية وبإدراكه لدور هذه القدرات في استكشاف حقيقة ما حوله من كائنات وأشياء وظواهر . . ويستمر إسلام المرء ثانياً برغبته الفطرية في معرفة حقيقة العالم من حوله ومعرفة حقيقة ما فيه . وتنتهي ثالثاً عملية إسلام الإنسان من منظور هذا الترتيب بالإيمان بالله الخالق المنعم »[1] .

---

(١) « التيارات التربوية الحديثة في ضوء التقاليد التربوية الإسلامية » في **التربية الإسلامية أمام التحديات** ، ص ٤٠ .

والعقل الإنساني له مجال رحب ، فهو يتفاعل مع الكون المادي ملاحظة وتجربة وتطبيقاً ، بيد إنه ليس بالمعصوم عن الزلل . فقصوره وهو يتعامل مع عالم الشهادة حقيقة واضحة . فالرسول الكريم وهو الإنسان الكامل عوتب في عدة مواضع من القرآن الكريم نكتفي بذكر واحدة منها . لقد انتصر المسلمون على الكافرين في غزوة بدر الكبرى وأسروا عدداً من المشركين . وقد استشار الرسول عليه السلام أصحابه في أمرهم ، فأشار عليه أبو بكر بإطلاق سراحهم مقابل أخذ الفدية بينما رأى عمر ابن الخطاب ضرورة قتلهم ، فقد نظر إليهم على أنهم مجرمو حرب لا أسرى حرب[1] . فأخذ الرسول عليه السلام برأي الصديق وقبل الفداء من الأسرى فنزلت الآية الكريمة التالية تعاتبه عليه السلام :

﴿ مَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَكُونَ لَهُۥٓ أَسْرَىٰ حَتَّىٰ يُثْخِنَ فِى ٱلْأَرْضِ ۚ تُرِيدُونَ عَرَضَ ٱلدُّنْيَا وَٱللَّهُ يُرِيدُ ٱلْـَٔاخِرَةَ ۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾[2] .

وإذا كان سيد الخلق قد عوتب في أكثر من موقف* فلا شك في أن العقل الإنساني لا يمكنه الاعتماد على ذاته في جميع المواقف ، ويصبح قصوره أشد خطورة إذا ما انتقل إلى عالم الغيب . فالعقل لا يعتبر ـ في التصور الإسلامي ـ أعلى سبل اكتساب المعرفة ، فوراء العقل مصدر آخر هو النبوة ، وهذه هي التي تزود الإنسان بما لا يستطيع العقل إدراكه[3] .

وإذا كان الإسلام يقر بقصور العقل البشري فإنه لا يجوز لأحد أن يتطرف في فهم هذا الموقف . ومن الأمثلة على سوء الفهم هذا ما يقوله جولد تسهير من

---

(١) محمد الغزالي : **فقه السيرة** ، ص ٢٥٣ ـ ٢٥٤ .

(٢) الأنفال : ٦٧ .

★ نوقش هذا الموضوع بالتفصيل في كتاب **آيات عتاب المصطفى صلى الله عليه وسلم** للدكتور عويد المطرفي .

(٣) علي عثمان : **الإنسان عند الغزالي** ، ص ٧٧ .

أن جماعة السنة يميلون إلى قذف تهمة الزندقة لكل من تسول له نفسه أن يفكر تفكيراً حراً[1] . وتزعم اثيل بتني أن محتوى المنهاج والطريقة المتبعة في التعليم في التربية الإسلامية تعتمد على الاستظهار لا التفكير . فالميل إلى تقليد الرسول عليه السلام عمل على تجاوز جميع المبادئ النظرية التي جاء بها الإسلام والتي تحث على التفكير والفهم[2] .

إن كل من يتلو آيات الله في كتابه العزيز تلاوة واعية يدرك أن الدعوة إلى التفكير دعوة قوية لا مجرد إشارة ، فالآيات الكريمة تحث على التأمل والتدبر والتذكر واستخلاص الدروس ، وهذه عمليات عقلية عليا تستلزم الإدراك والفهم وتعطي ثمرات يانعات . والمسلمون الأوائل الذين فهموا آيات القرآن وترجموها إلى واقع عملي ملموس وضعوا اللبنات الأولى للخلافة الإسلامية ؛ تلك الخلافة التي قامت على أنقاض الإمبرطورية الفارسية والإمبرطورية البيزنطية وشيدت صرح النهضة العلمية التي أسهمت في صحوة الغرب من سباته . ولذا فإن المناهج التربوية في أيامنا هذه لا بد وأن تشجع التفكير السليم والبحث العلمي وأن تعمل على تنمية المشاهدة والتأمل في آيات الله في النفس البشرية وفي الكون وأن توظف هذه العمليات العقلية في إدراك حكمة الله في خلقه لتمكين الفرد من القيام بدوره الفعل في هذه الحياة[3] .

ثم إن المنهاج التربوي لا بد وأن يبعد المتعلمين عن الآفات التي تصيب العقل فتضعفه أو تقعده عن أداء دوره ، ومن هذه الآفات :

أ ـ التفكير الخرافي القائم على مجرد الاقتران : ذلك أن الإنسان الذي يشاهد شخصين أو شيئين مرتبطين ارتباطاً زمانياً أو مكانياً قد يخلط بينهما

---

(١) العقيدة والشريعة في الإسلام ، ص ١٧٤ .

2 – Putney: «Muslem Philosophy of Education» in **Muslim World**, p. 190.

(٣) سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ، ص ١٣ .

ويفقد القدرة على التمييز . ومن هنا فإن الإسلام لا يقبل بهذا النوع من التفكير . فقد حدث أن توفي إبراهيم ابن الرسول عليه السلام . واتفق أن حدث كسوف في الشمس أي أنه اقترنت الوفاة بالكسوف اقتراناً زمانياً . وقد ظن بعض المسلمين أن الموت هو سبب الكسوف . ولما سمع الرسول عليه السلام هذا التعليل خطب في الناس مبيناً لهم خطأ استنتاجهم إذ قال في حديث شريف :

« إن الشمس والقمر من آيات الله وإنهما لا ينخسفان لموت أحد ولا لحياته ، فإذا رأيتموهما فكبروا وادعوا الله وصلوا وتصدقوا »[1] .

فالرسول صلى الله عليه وسلم لم يخلط في التفكير بين مبدأ الاقتران ومبدأ السببية ، بل صحح مفهوم نفر من المسلمين لم يدركوا الحقيقة . والمربي المسلم لا يستطيع إنكار حدوث مثل هذا النوع من التفكير ، إلا أنه لا يقبل به ويعمل على تصويبه . ولقد أدرك أبو حامد الغزالي حقيقة هذا التعليم عندما أطلق عليه تسمية سبق الوهم إلى العكس[2] . لقد فهمها على أنها ظاهرة تدل على أن المرء قد يتصور الأمور على ما ليس هي عليه وهذا هو الوهم بعينه .

ب ــ التقليد الأعمى : لقد شبه القرآن الكريم المقلدين بالبهائم التي تستجيب للأصوات الصادرة عن الراعي فلا تدرك سوى خليط من تلك الأصوات ، أما معنى تلك الأصوات أو ما يُقصد إليه فأمر يفوق قدراتها . يقول تعالى : ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴿١٧٠﴾ وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَاءً وَنِدَاءً صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴾[3] .

---

(١) صحيح مسلم ، باب صلاة الكسوف ، الجزء الثاني ، ص ٦١٨ .

(٢) المستصفى من علم الأصول ، ص ٧٣ .

(٣) البقرة : ١٧٠ ــ ١٧١ .

وقد كان تقليد الآباء عائقاً كبيراً يفصل بين الرسل عليهم السلام وبين الدعوة إلى الله تعالى. ولهذا فإن هذا المسلك غير مرغوب فيه.

وقد يثير بعض المتشككين تساؤلات حول موقف الإسلام من تاريخ الأمم الأخرى ومن تقليد الخلف للسلف في الإسلام. وتوضيحاً لذلك فإننا نؤكد على أن الإسلام يميز بين دراسة الماضي وبين الانبهار به لدرجة تعمى بها البصيرة عن الرؤية. ونحن المسلمين مدعوون إلى قراءة «التاريخ» قراءة ناقدة لا قراءة من يقلد كل ما فعله الآباء والأجداد. فتقليد الآباء والأجداد قد يكون سبباً في ارتكاب الفاحشة لقوله تعالى:

﴿ وَإِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً قَالُوا وَجَدْنَا عَلَيْهَا آبَاءَنَا ﴾[1].

فدراسة التراث شيء وتقديسه شيء آخر. وواجب الإنسان المسلم أن يُعرِّي التراث الزائف من هالته المصطنعة التي يلبسها الناس هل زيفاً وكذباً. ولا يكون التقليد مستحباً إلا في المجالات الطيبة.

جـ ـ الهوى: الميل أو الهوى الشخصي يبعد المرء عن اكتساب المعرفة الصحيحة لأنه قد يحجبها عن صاحبه. وصاحب الهوى يلجأ إلى تبرير تصرفاته بحجج واهية تسقط لدى عرضها على الفكر السليم. فقوم نوح عليه السلام ـ على سبيل المثال ـ قد رفضوا الإيمان برسالته لأنه اتبعه المستضعفون. وقد كانت هذه مقولة المستكبرين من كفار قريش. وتتعدد الآيات التي تذم من يتبع هواه، وأشد الآيات تقريعاً تلك التي تجرد من يتبع هواه من صفاته الإنسانية وتشبهه بكلب يلهث. يقول تعالى:

﴿ وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَٰكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ﴾[2].

---

(١) النحل: ٤٣.

(٢) الأعراف: ١٧٦.

وإذا كان الهوى استعداداً نفسياً فإن الخالق أودع في الإنسان القدرة على التحكم فيه وكبح جماحه . وقد جعلت الجنة ثواباً لمن يفلح في التحكم في أهوائه ويفسح المجال أمام العقل كي يزن الأمور بالميزان الدقيق لقوله تعالى :

﴿ وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِۦ وَنَهَى ٱلنَّفْسَ عَنِ ٱلْهَوَىٰ ۝٤٠ فَإِنَّ ٱلْجَنَّةَ هِىَ ٱلْمَأْوَىٰ ﴾[1] .

د ــ الإعراض أو الغفلة عن آيات الله وسننه : الإنسان لا يعرف الحقيقة إلا إذا أطل من خلال عقله وحواسه على العالم المحيط به . فأولى درجات الإدراك الإحساس بوجود شيء مدرك . وإذا لم يحدث ذلك تتعطل عملية الإدراك . وآيات الله كثيرة مبثوثة في كل جزء من أجزاء البيئة التي يعيش فيها الإنسان ، بل موجودة في النفس البشرية ذاتها . وهناك أسباب عدة قد تبعد المرء عن الإحساس بوجود هذه الآيات منها الألفة . فالإنسان الذي يألف وجود شيء معين ربما يقصر عن دراسة ذلك الشيء دراسة كاملة ، إنه قد لا يدرك بعض الأجزاء المكونة له وبالتالي فإنه قد لا يدرك حقيقة ذلك الشيء بأكمله . والقرآن الكريم يصور هذا الموقف في الآية التالية :

﴿ وَكَأَيِّن مِّنْ ءَايَةٍ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْهَا وَهُمْ عَنْهَا مُعْرِضُونَ ﴾[2] .

ولعل هذه الحقيقة هي التي تفسر تلاشي حب الاستطلاع مع مرور الزمن عند إنسان يعيش في بيئة معينة . وواجب التربية أن تقدم للمتعلمين مواقف جديدة تستثير هممهم وتحفزهم إلى التعلم ، ولا شك في أن فاعلية التعليم تتضاءل عندما يتم التعلم في ظروف رتيبة .

هـ ــ التسرع في إصدار الحكم : تعرض على كل منا عشرات الأمور كل يوم ويطلب منا إبداء رأينا فيها . ويتباين الناس من حيث الكيفية التي يستجيبون

---

(١) النازعات : ٤٠ ــ ٤١ .

(٢) يوسف : ١٠٥ .

بها . فهناك من يسارع في إصدار حكم على ما يعرض عليه ، هناك من يتأنى ويقلب الأمر على وجوهه المختلفة قبل أن يفعل ذلك . ولا يخفى أن التسرع في إصدار الحكم عملية فجة لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر الماثلة في الموقف . ومن المقدمات الضرورية لإصدار حكم سديد أن يجمع المرء المعلومات الكاملة . ولهذا فإن الاقتناع بالمعلومات السطحية يؤدي إلى التسرع في إصدار الحكم ، وتلك آفة عقلية يجدر بالمربين إبعاد طلابهم عنها . ونجد في القرآن الكريم سنداً قوياً لهذا الموقف . فأصحاب الكهف ينعون على بني جلدتهم الأخذ بالأمور قبل ثبوت الدليل الكافي . يقول تعالى :

﴿ هَٰؤُلَاءِ قَوْمُنَا اتَّخَذُوا مِن دُونِهِ آلِهَةً لَّوْلَا يَأْتُونَ عَلَيْهِم بِسُلْطَانٍ بَيِّنٍ ﴾[1] .

فالإتيان بالبراهين المؤيدة والاطلاع على جميع عناصر الموقف وعدم الاكتفاء بالمعلومات السطحية من شأنها أن تعلي من معرفة الإنسان وتبعده عن اكتساب معرفة مضللة .

و ــ الوقوع في أسر العالم الحسي : لقد سبق أن أوضحنا أن الحواس تعلب دوراً بارزاً في عملية الإدراك وإن عالم المحسوسات مصدر هام من مضادر المعرفة . وإذا كان الإسلام يرفض الفلسفات التي تهمل عالم المحسوسات ولا تقيم له وزناً فإنه لا يسلم بصحة الفلسفات التي تبقي الإنسان أسير هذا العالم . فعالم الحواس لا يشغل كل الحيز الذي يهتم به الإدراك الإنساني . ومن هنا جاءت التحذيرات القرآنية للمؤمنين تطالبهم بعدم السير في الطريق الذي سار فيه اليهود الذين كانوا يطالبون موسى عليه السلام بدليل مادي جديد كلما قدم لهم دليلاً على صدق نبوته .

ومن الأمثلة في العصر الحديث على آفة الوقوع في أسر العالم الحسي الإعجاب الشديد بالطريقة العلمية . وقد بلغ الافتتان بها إلى درجة أن البعض

---

(١) الكهف : ١٥ .

يرفض التصديق بكل ما لا يخضع لها ويحصل منها على صك بالبراءة . ونحن لا نشك في أن هذه الطريقة تؤدي إلى معرفة دقيقة في المجالات التي تطرقها . ولكن من العبث إخضاع مدركات تقع خارج عالم المحسوسات لهذه الطريقة . ثم إن الطريقة العلمية التجريبية تابعة للعقل وسائرة في ركابه . وبما أن الإسلام يهتم بالعقل وهو الأصل ، فلا يعقل أن يرفض الطريقة العلمية وهي الفرع . وما دام الإسلام قد أكد على أهمية الأصل فإنه من باب أولى يفسح المجال أمام الطريقة العلمية وهي فرع من ذلك الأصل . فالقرآن لا يبخس العقل ولا يحارب الطريقة العلمية ، ولكنه في الوقت ذاته لا يؤلّه أياً منهما . والقرآن لا يقصر التفكير العقلي على فئة من الناس ؛ إنما يطالب الجميع بالتفكير السليم فلا صفوة يقتصر عليها التفكير ولا سلطة تؤخذ منها تصاريح لإبداء الرأي .

٣ ـ العلاقة بين المعرفة العقلية والمعرفة الخالدة

المعرفة العقلية والمعرفة التي جاء بها الوحي يتكاملان ولا يتعارضان . فالعقل البشري قادر على التفاعل مع الكون والتأمل فيه والتجريب على الأشياء الموجودة فيه والعلاقة التي تربط بين العقل والشريعة تشبه تلك التي تربط بين العين والشعاع المنبثق عن الشمس . ومعلوم أن العين لا تستطيع الإبصار في مكان مظلم وإن الشمس بمفردها لا تكون قادرة على إحداث عملية الإبصار . والإنسان الذي يدعو إلى إهمال العقل يكون حاله كمن نظر إلى الشمس وهو مغمض العينين ، إنه لا يرى النور الوضاء بل يتساوى حاله مع من لا يبصر شيئاً . فالعقل مع الشرع نور على نور . ويرى علال الفاسي أن القرآن يؤكد على هذا الموقف في قوله تعالى :

﴿ لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ ﴾[1] .

---

(١) الحديد : ٢٥ .

فالميزان ـ حسبما يرى ـ هو العقل ، والكتاب هو القرآن . ومعروف أن القرآن الكريم وسائر الكتب السماوية الأخرى لم تشتمل على كافة التفاصيل ، بل جاءت متضمنة القواعد العامة . فكان لا بد للناس من فهم تلك القواعد وإلحاق الحالات الجزئية بها[1] . ليس هذا وحسب ، بل إن علماء الإسلام يجعلون العقل مصدراً أولياً فيما لم يرد بالشرع خاصة في الأمور المتصلة بحياة الفرد والمجتمع في شتى المناشط سواء أكانت اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية[2] . فالقرآن والعقل يأتلفان ولا يختلفان . ولقد فهم السلف الصالح هذه الحقيقة بمنتهى الوضوح . أما الذين خالفوا هذا المبدأ فهم في نظر ابن تيمية لم يفهموا حقيقة ما نص عليه الشرع ولا ما جاء به العقل فصاروا مختلفين في العقل مخالفين للكتاب . فالكتاب لا يخالفه إلا الشبه والخيالات[3] . ولعل من الأسباب التي تجعل البعض ينظر إلى صلة العقل بالقرآن من منظار التنافر هو إحلال الهوى محل العقل . وحيث إن العقل والهوى ضدان لا يلتقيان كان من الطبيعي أن لا يحدث أدنى انسجام بين القرآن وبين ما يظن أنه نتاج عقلي . هذا ويمكن تلخيص العلاقة بين العقل والشرع فيما يلي :

١ ـ المعرفة التي يتوصل إليها الإنسان بعقله بصورة قطعية لا يمكن أن تتعارض بأي حال من الأحوال مع المعرفة الخالدة التي نجدها في القرآن الكريم والحديث الشريف فصريح المنقول لا يعقل أن يتعارض مع صريح المعقول .

٢ ـ المعرفة العقلية التي تتعارض مع الآراء والمبادئ التي جاءت بها الشريعة هي معرفة فاسدة يمكن للعقل البشري إثبات بطلانها . فما يخالف الشريعة لا بد وأن يكون فاسداً ، إذ لو لم يكن كذلك لجاء مطابقاً لها .

---

(١) علال الفاسي : **دفاع عن الشريعة** ، ص ١٤٩ ـ ١٥٠ .

(٢) عبد الوهاب أبو سليمان « دور العقل في الفقه الإسلامي » نشر في **مجلة كلية الشريعة** بمكة المكرمة ، العدد الثالث ، ص ١٥٧ .

(٣) ابن تيمية : **درء تعارض العقل والنقل** ص ١٥٦ .

٣ ـ المعرفة العقلية الصحيحة لا تقع خارج دائرة المعرفة التي تدعو إليها الشريعة . وعندما أقرت الشريعة مكانة العقل واعتبرته ضرورياً لتدبر المعرفة الخالدة فإنها أفسحت المجال أمام المعرفة العقلية الصحيحة لتستقر داخل دائرة المعرفة التي تعترف بها . ولهذا فإن ابن تيمية يؤكد أن الدليل العقلي الصحيح دليل شرعي . فالأمثال المضروبة الدالة على التوحيد هي أدلة عقلية لأن العقل يعلم بصحتها ، وهي في الوقت ذاته أدلة شرعية لأنها تقر ما أثبته الشرع[1] .

بيد أن هذا التلاقي بين نوعي المعرفة لا يجوز أن يقلل من وضوح الرؤية فيرفع العقل إلى مرتبة توازي في أهميتها مرتبة الوحي . فالشريعة هي التي تحدد دور العقل وليس العكس هو الصحيح . وعليه فإن الشريعة تتقدم على العقل . ويمكن تلخيص الأسباب التي تدعو المؤمن إلى تقديم الشريعة على العقل في النقاط التالية :

١ ـ حدود القرآن والسنة واضحة المعالم ، وهي حدود ثابتة ولا يستطيع العقل إجراء تعديلات عليها ناهيك عن القول بإمكانية إبطال العقل لأي حقيقة أو مبدأ جاءت به الشريعة[2] .

٢ ـ كون الشيء معلوماً بالعقل لا يعتبر دليلاً أكيداً على وجود ذلك الشيء . فالتفاوت الشاسع بين بني البشر في القدرات العقلية أمر يؤكده المربون وعلماء النفس . ومن هنا فإن أحداً قد يدرك بعقله ما لا يدركه غيره . بل إن ما يدركه الإنسان يختلف من وقت لآخر . فالعقل قد يعجز عن إدراك بعض الحقائق المبثوثة في عالم المحسوسات . ويصبح عجزه أكثر وضوحاً إذا ما انتقلنا إلى عالم الغيبيات . والذي يغتر بعقله ويعتقد أن نجاحه في بعض الميادين يفتح أمامه الباب على مصراعيه في شتى المجالات يشبه على حد تعبير ابن خلدون الرجل الذي رأى الميزان الذي يوزن به الذهب فطمع أن يزن به الجبال .

---

(١) ابن تيمية : **درء تعارض العقل والنقل** ، ص١٩٨ ـ ١٩٩ .

(٢) الشاطبي : **الموافقات في أصول الشريعة** ، الجزء الأول ، ص٨٧ .

فللعقل إذن حد معين يقف عنده ولا يتعداه وإذا ما تجاوز تلك الحدود فإنه يزودنا بمعرفة مشوهة .

هذا وعلينا أن نؤكد على أن تقديم المعرفة الخالدة على المعرفة العقلية لا يجوز أن يستنتج منه أن الإسلام يعطي العقل دوراً ثانوياً . فالعقل هو الذي يدل على مبادئ الشريعة وهو الذي يقود إلى معرفة الخالق سبحانه وتعالى . وإذا ما أكبر الإنسان دور الشريعة فإن هذا يعني إكبار العقل الذي أرشد الإنسان وقاده إلى هذا المنهل الصافي . ولذا فإن المنهاج التربوي في شتى المراحل الدراسية يجب أن يقوم على أساس أن الرسالة المحمدية هي المنهج الأقوم للحياة الفاضلة التي تحقق السعادة في الدارين : الدنيا والآخرة . وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت المعارف المستمدة من الكتاب والسنة ركناً أساسياً في جميع سنوات التعليم الجامعي والتعليم العام على حد سواء .

٤ ـ تصنيف المعرفة

هناك تصنيفات عدة للمعرفة منها ما يقسم المعرفة إلى قسمين : معرفة دينية ومعرفة دنيوية أي غير دينية . وهذا التصنيف غير مقبول لأنه يخرج العلوم الدنيوية من دائرة الدين ، والمسلم لا يقبل بهذا التصور لأنه يتعارض مع قوله تعالى :

﴿ لِّلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ ﴾[1] .

فالآية الكريمة تخضع كل ما في هذا الوجود للخالق ، فلا شيء يقع خارج دائرة الدين .

أما ابن خلدون فقد قسم المعرفة إلى قسمين رئيسيين : معرفة نقلية ومعرفة عقلية . والمعرفة أو العلوم النقلية هي التي تقوم في الأصل على الكتاب والسنة

---

(١) البقرة : ٢٨٤ .

ويلحق بها كذلك علوم اللغة العربية . أما العلوم العقلية فهي تلك التي ترتبط بالإنسان من حيث أنه ذو فكر ، فالإنسان قادر بطبيعة فكره على الوقوف على طبيعة الموضوعات التي يناقشها . ويرى ابن خلدون أن العلوم النقلية خاصة بالمجتمع المسلم بخلاف العلوم العقلية التي يشترك فيها البشر جميعاً ، فالعلوم العقلية موجودة لدى الإنسان منذ كان العمران البشري[1] . وإذا كان من نقد يوجه إلى هذا التقسيم فهو إنه قد يوحي بأن العلوم النقلية غير عقلية . وقد سبق أن أوضحنا أهمية العقل لإدراكها وفهمها .

وهناك تصنيف آخر حديث تقسم المعرفة بموجبه إلى أقسام ثلاثة : معرفة حسية ومعرفة فلسفية تأملية ومعرفة علمية تجريبية . والمعرفة الحسية هي التي تأتي عن طريق الحواس . فالإنسان يشاهد بزوغ الشمس وغروبها ويسمع هبوب الرياح ويشم الروائح المنبعثة من الورود . ومعرفته المتصلة بهذه الأشياء التي يحس معرفة حسية . والمعرفة الفلسفية أو التأملية هي المعارف التي تنشأ عندما يحاول الإنسان التفكير فيما وراء عالم المحسوسات . إنها معرفة يتعذر بحثها عن طريق التجربة المباشرة . ومن الأمثلة على المعرفة الفلسفية التفكير في الموت والحياة وخالق الوجود . أما المعرفة العلمية التجريبية فهي تلك التي تقوم على الملاحظة والتجريب . والأنواع الثلاثة من المعرفة متكاملة وغير متناقضة ، ومع ذلك فإن صاحب التصنيف يحث على ضرورة الانتقال من النوع الأول والثاني إلى النوع الثالث كلما كان ذلك ممكناً[2] .

وهذا التصنيف ينطوي على إعجاب بالمعرفة التجريبية لأنها اعتبرت الهدف الأسمى الذي يجب أني تصل إليه المعرفة الإنسانية . ومع اعتقادنا بمكانة المعرفة التجريبية إلا أنها لا تعلو في التصور الإسلامي على ما أطلق عليه في تصنيف ابن

---

(١) **مقدمة ابن خلدون**، ص ٢٧٧ ــ ٣٠٠ .

(٢) أحمد بدر : **أصول البحث العلمي ومناهجه**، ص ١٥ ــ ١٦ .

خلدون المعرفة النقلية . ثم إن اعتبار البحث في خالق الوجود خاضعاً للبحث الفلسفي يعني اعتبار الفلسفة أكثر شمولا من الدين ، إذ لا يجد المرء ذكراً للمعرفة النقلية في هذا التصنيف ، وهو على أحسن حال يقع ضمن دائرة المعرفة التأملية أو الفلسفية . والمسلم يرفض اعتبار دينه جزءاً من المعرفة الفلسفية أو التأملية لأن الدين أكثر شمولا .

هذا وقد سار المؤتمر العالمي الثاني للتعليم الإسلامي والذي عقد في إسلام أباد عام ١٩٨٠ م ، على نهج مطابق إلى حد كبير لنهج ابن خلدون . وقد صنفت المعرفة في صنفين رئيسيين هما :

أ ـ المعارف الإلهية : وهذه تضم :

١ ـ القرآن الكريم .

أ ـ حفظ القرآن وتلاوته وتفسيره .

ب ـ السنة النبوية .

ج ـ سيرة النبي صلى الله عليه وسلم .

د ـ التوحيد .

هـ ـ الفقه الإسلامي وأصوله .

و ـ دراسات عربية قرآنية (وتشتمل على الأصوات والإعراب والدلالات) .

٢ ـ موضوعات ملحقة .

أ ـ الفلسفة الإسلامية .

ب ـ الأديان المقارنة .

ج ـ الثقافة الإسلامية .

ب ـ المعارف المكتسبة : وهي تنقسم إلى الفروع التالية :

أ ـ الآداب المبدعة مثل الآداب الإسلامية واللغات .

ب ـ العلوم العقلية : وهذه تشمل الدراسات النظرية والاجتماعية

والفلسفة والتعليم والاقتصاد وفلسفة العلوم والتاريخ والحضارة الإسلامية والجغرافيا وعلم النفس وعلم الإنسان .

جـ ـ العلوم الطبيعية وتشمل الرياضيات والإحصاء والفيزياء والكيمياء والأحياء والفلك وعلم الفضاء .

د ـ العلوم التطبيقية وتشمل الهندسة والطب والزراعة .

هـ ـ العلوم العملية وتشمل علوم التجارة والإدارة وعلوم المكتبات والتربية المنزلية وعلوم الاتصال[1] .

والمعرفة الإلهية أو الخالدة هي تلك التي أنزلها الله سبحانه وتعالى على لسان أصفيائه ، وهي في الأساس تقوم على الإيمان . أما المعارف المكتسبة فهي تلك التي يكتشفها الإنسان من خلال كفاحه مستخدماً ما منحه الله من عقل وحواس مستنيراً بنور الإيمان . وقد أكد المؤتمر على الصلة الوثيقة بين هذين النوعين من المعرفة وعلى ضرورة أن تكون المعرفة المكتسبة مصبوغة بالنظرة الإسلامية الخالصة[2] ، وهذه نقطة جديرة بالاعتبار . بيد أنه يجدر بنا التنبيه إلى أن حشر الفلسفة الإسلامية ضمن فئة العلوم الملحقة بالمعرفة الإلهية لا مبرر له .

إن التصنيفات السابقة للمعرفة مبينة على الطريقة التي تكتسب بها المعرفة . وهناك تصنيفات أخرى للمعرفة لا تقوم على أساس الطريقة التي تكتسب بها بل تبنى على مدى ضرورتها للإنسان . فالغزالي ـ على سبيل المثال ـ يقسم العلم أو المعرفة إلى أقسام أربعة هي الفرض والكفاية والمباح والمذموم . فالفرض هو الذي يجب على كل امرئ مسلم أن يتعلمه . والحد الأدنى الذي يلزم كل أنسان مسلم هو ما يمكنه من أداء الفرائض . كما إن الواقع الذي يعيش فيه الإنسان

---

(١) المركز العالمي للتعليم الإسلامي ، جامعة أم القرى : **توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع** ، ص ١١٤ ـ ١١٧ .

(٢) **المصدر السابق** ، ص ١١٨ .

يسهم في تحديد العلم الذي يجب عليه اكتسابه . ويرى الغزالي أن الحاجة إلى معرفة أحكام الربا ليست واحدة عند البدوي والتاجر الذي يعيش في بلد يشيع فيه الربا ، وعليه تصبح معرفة أحكام الربا واجبة لدى التاجر[1] .

أما فرض الكفاية فيشمل العلم الذي لا يستغنى عنه في المجتمع والذي يكفي أن يكتسبه بعض أفراد ذلك المجتمع . فالطب ضروري لمعالجة الأمراض ؛ بيد أن هذا لا يستدعي أن يكون كل فرد في المجتمع طبيباً ، ولذا نرى الغزالي يذكره مع الحساب والحياكة والخياطة أمثلة على العلوم العقلية التي تعتبر فرض كفاية . ثم إن التعمق في دراسة علوم الشريعة يدخل في باب فرض الكفاية . والنوع الثالث من العلوم هو العلوم المباحة مثل تعلم الأشعار والتاريخ . وأما النوع الرابع فهو العلم المذموم ، وكل علم لا خير يرجى منه لا بد وأن يكون علماً مذموماً ويعطي الغزالي البحث في الأسرار الإلهية مثالا على ذلك .

إن العرض السابق لتصنيف المعرفة يظهر اهتمام التربية الإسلامية بعلوم الشريعة والعلوم المكتسبة على حد سواء . والقول بأهمية المعرفة الخالدة التي جاء بها الوحي لا يبطل مكانة العلوم الأخرى . بل إن الإقبال على المعرفة المكتسبة قد يسبق الإقبال على بعض فروع المعرفة الخالدة في بعض المواقف . إذ لا يقبل عاقل أن يقبل الشباب على دراسة فرع معين من فروع المعرفة على حساب فرع آخر تحتاجه الأمة . ونرى الغزالي يعجب من أمر أولئك الذين يقبلون على الاشتغال بأحكام الفقه مع عدم وجود الحاجة إليهم في الوقت الذي يخلو فيه ميدان الطب من الأطباء المسلمين[2] . ولما كانت العلوم المكتسبة ضرورية فإنه من الأهمية بمكان أن يؤكد المنهاج التربوي على الإنجازات العالمية في ميادين العلوم والآداب المباحة مع الأخذ بعين الاعتبار إسهامات المسلمين في هذه الميادين .

---

(١) إحياء علوم الدين ، طبعة الحلبي ، الجزء الأول ، ص ٢٤ ــ ٢٧ .

(٢) المصدر السابق ، ص ٣٧ .

ففي الرياضيات ــ على سبيل المثال ــ يدرس الطالب النظريات الحديثة ويطلع على نواحي الابتكار التي جاء بها علماء المسلمين مثل الأعداد التي يستخدمها الغربيون حالياً . وعندما يقوم المنهاج بهذه الوظيفة فإنه يطلع المتعلمين على ما يستجد في ميادين المعرفة ويحفظ لهم أصالتهم الفكرية .

والمنهاج التربوي في أي مرحلة من مراحل التعليم العام والجامعي يتضمن معارف خالدة وأخرى مكتسبة . وكل فرع من فروع المعرفة التي تدخل في المنهاج يتكون من عناصر متعددة هي الحقائق الفردية والمفاهيم والمبادئ والقوانين والسنن والمهارات والنهج . والحقيقة الفردية جملة خبرية تتعلق بقضية جزئية كأن نقول : حدثت واقعة اليرموك أثناء الحكم الراشدي ودرجة تجمد الماء هي الصفر المئوية . ويزخر كل فرع من فروع المعرفة بالحقائق الجزئية . ويوجد من بين المربين من يهاجم فكرة الإكثار من هذه الحقائق بدعوى أنها تربك المتعلمين . وهذا الرأي صحيح إلى حد ما خاصة عندما تدرس الحقائق بصورة مفككة ولا يستطيع المتعلم إدراك ما بينها من صلات . بيد أنه يجب التنبيه إلى أهمية الحقائق في بناء عناصر المعرفة الأخرى . فالحقائق هي بمثابة المادة الخام التي يمكن أن تُصنَّع فنحصل منها على أكثر من مادة جديدة . وعليه يصبح لزاماً على المشرفين على المنهاج التربوي الربط بين الحقائق التي يتضمنها والعمليات العقلية والاتجاهات والميول التي تهدف إلى تنميتها . فاجتناب الخمرة والبعد عنها يزداد بازدياد الحقائق التي تبين مفاسدها والأضرار الناجمة عنها .

والمفهوم عنصر آخر من عناصر المعرفة ، وهو عنصر مجرد يدل على شيء محسوس . والإنسان قادر على تجريد أمور معنوية للأشياء التي يدركها فهو يكوِّن مفهوم الشجرة ــ وهو عنصر مجرد ــ بعد إدراكه الحقائق المتصلة بالأشجار والعامل المشترك بين تلك الحقائق . ولا يستطيع المتعلم إدراك المفهوم إلا إذا عرف ما يدل عليه . وعندما تنفصل العلاقة بين الشيء المحسوس والفكرة المجردة المرتبطة به يصبح ضرباً من الحفظ الببغاوي . ولعل هذا هو الذي جعل

ابن خلدون يشكك في القيمة التربوية للملخصات ، فهي تنوء بالمعاني التي تدل عليها وهذا ما يفقدها الوضوح ويجعل التعلم مقصوراً على ترداد كلمات لا يجد لها المتعلم أدنى قيمة . وتسهم التربية في تنمية المفاهيم عندما تبيح للمتعلمين فرص استخلاص الحقائق بأنفسهم إذ يمكن ترسيخ مفهوم الحرية عندما توفر لهم المدرسة مناخاً مشبعاً بها .

والمبدأ عنصر ثالث من عناصر المعرفة ويقصد به فكرة أو حقيقة رئيسية يمكن أن يبنى عليها أفكار أخرى . فالأخوة في الله مبدأ من مبادئ الإسلام يبني عليه أفكار فرعية أخرى مثل الأخوة لا تتأثر باللون ، والأخوة لا تتأثر بالجنس ولا محبة في قلب المؤمن لمن يدينون بالقومية أو الشيوعية . وكل فرع من فروع المعرفة يشتمل على المبادئ ولهذا فإننا نقرأ عن مبادئ الاقتصاد ، مبادئ الإحصاء ، مبادئ التربية ومبادئ علم النفس . ويمكن أن يطلق على المبادئ القواعد أو الأصول .

والمهارة عنصر آخر من عناصر المعرفة وهي تعني في اللغة الحذق في الشيء[1] . والمعنى الاصطلاحي لا يخرج عن هذا المعنى كثيراً فهي تستخدم للدلالة على الأمور التي يتعلمها المرء ويكون قادراً على أدائها بيسر وسهولة . ومن الأمثلة على المهارات القراءة والكتابة والتوصل إلى مصادر المعلومات التي يبحث عنها وتبويب المعلومات وتصنيفها[2] . والمهارات جزء أساسي من المنهاج المدرسي ولذا فإن المنهاج القويم يهدف إلى تنمية المهارات الحسابية ولغة الأرقام وإكساب المتعلمين القدرة على التعبير الصحيح في الحديث وفي الكتابة بلغة سليمة وبطريقة منظمة . ولا بد من العناية بالمهارات العلمية مثل كيفية جمع المعلومات وتصنيفها واستخلاص النتائج منها . ثم إن المهارات الحركية التي تسهم في بناء

---

(١) ابن منظور : **لسان العرب** ، مادة مهر .

(٢) يحيى هندام : **المناهج** ، ص ١٤٦ .

الجسم وتكوين عادات صحية تحتل مكاناً بارزاً في المنهاج التربوي لما لهما من ارتباط بتقوية الجسم ومساعدته على أداء العبادات المفروضة .

والقوانين والسنن هي العنصر الخامس من عناصر المعرفة . والقانون في العلم يطلق للدلالة على ارتباط حقيقتين بطريقة معينة . فالهواء يتمدد عندما ترتفع درجة حرارته . فهذا القانون يوضح العلاقة التي تربط بين متغيرين هما : حجم الهواء وارتفاع درجة الحرارة . ونؤثر استخدام اللفظة القرآنية **سنن** بدل القوانين في الحالات التي تكون فيها العلاقة بين المتغيرين ثابتة لا تقبل التغيير . ومن السنن التي تحدث عنها القرآن الكريم :

﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ ﴾[1] .

فالصلة بين تغير أحوال المجتمع وبين ما يحدثه أبناء ذلك المجتمع من تغير داخلي في نفوسهم ثابتة لا تقبل التحوير أو التعديل . ومن غايات المنهاج التربوي دراسة الكون والمجتمع كي يدرك المتعلمون السنن التي تحكم كلاً منهما . ويقيناً إن إدراك السنن الإلهية يحتاج إلى جهد أكبر من إدراك الحقائق الجزئية .

أما العنصر الأخير من عناصر المعرفة الذي نتحدث عنه فهو النهج أو الطريقة المتبعة في اكتساب المعرفة . فدراسة التاريخ تقتضي الإلمام بالطريقة التأريخية إذ لا يستطيع المرء إدراك اختلاف المؤرخين حول قضية معينة إلا إذا أدرك حقيقة أهواء الكاتب وميوله . ودراسة العلم بالصورة الصحيحة لا تقتضي تزويد المتعلم بالحقائق والقوانين في ذلك الفرع من المعرفة وحسب بل تعني كذلك تدريبه على تصميم الدراسات وإجرائها . وغني عن البيان أن هذا الأمر لا يقتصر على مرحلة التعليم الجامعي ، بل يمكن تنميته في مختلف المراحل الدراسية ولكن بدرجات متفاوتة . ففي مرحلة أولية يمكن أن يواجه المتعلم في

---

(١) الرعد : ١١ .

حصة التاريخ بروايتين مختلفتين تدوران حول حدث تاريخي معين ، وفي مرحلة لاحقة يذكر للطالب إن إحدى الروايتين ترجح على الأخرى وفي مرحلة متقدمة يطالب المتعلم بإبداء الأسباب التي تؤدي إلى ترجيح إحدى الروايتين . وفي العلوم يمكن أن تنمي التربية القدرة على الملاحظة بدراسة الأشياء الموجودة في بيئة الطالب وفي مرحلة لاحقة يمكن أن تنمي القدرة على الملاحظة بمشاهدة تفاعلات كيماوية يجريها المتعلم بنفسه في المختبر تحت إشراف المعلم . وعندما يتعلم الطلاب الطريقة التي تمكنهم من اكتساب المعرفة بأنفسهم فإنهم يستطيعون مواصلة عملية التعلم وسد الثغرة الناجمة عن تزايد المعرفة يومياً . فمن المسلم به أن المنهاج الدراسي لا يستطيع معالجة جميع ما يستجد في ميدان المعرفة . وعليه يصبح تزويد المتعلمين بالطريقة التي تمكنهم من اكتساب المعرفة بأنفسهم غاية تربوية لا يجوز إغفالها .

٥ ـ خصائص المعرفة

تمتاز المعرفة في التصور الإسلامي بسمات مميزة نذكر منها الوصل بين عالم الغيب وعالم الشهادة والربانية والوحدة . فالمعرفة في الإسلام تبدأ بالعالم المحسوس الذي يعيش فيه الإنسان . صحيح أن القرآن يحذر الإنسان من الركون إلى حواسه في جميع الحالات إلا أنه في الوقت نفسه يقر بأن الحواس توصل إلى المعرفة الصحيحة فإذا ما قرأ المرء خبراً يتعلق بأمر معين أو سمع عنه من مصدر موثوق به يصبح العلم المتحصل لديه **علم اليقين** . وعندما يشاهد المرء شيئاً معيناً بناظريه تكون تلك المعرفة أكثر يقيناً مما لو سمع بها من شخص آخر ، ويمكن أن نطلق على هذه المعرفة **عين اليقين** . أما عندما يعيش المرء خبرة معينة بأحاسيسه كلها ويمر في التجربة بصورة مباشرة تصبح معرفته أكثر يقيناً من سابقتيها ويمكن أن يطلق عليها **حق اليقين** . ويورد ابن قيم الجوزية المثال التالي لإيضاح الفرق بين أنواع المعرفة الحسية : إذا قال لك شخص معين بأن لديه عسلاً من نوع معين وكان ذلك الشخص ثقة كان علمك عن عسله

علم اليقين . أما إذا أحضر معه العسل وعرضه على ناظريك صار ذلك عين اليقين . وإذا ما أتيح لك أن تذوق طعم العسل صار ذلك حق اليقين[1] .

والقرآن لا ينظر إلى الموجودات في محيط الإنسان على أنها أوهام أو ظلال للحقائق بل يعتبرها حقائق حسية وهي في الوقت ذاته مرشد لاكتشاف حقيقة كبرى غير محسوسة . وإذا كانت الحواس والعقل تتضافر لإدراك الحقائق المتصلة بالمحسوسات فإن العقل وحده هو الذي يقوم بالإدراك المعنوي بعد أن تزوده الحواس بالمعلومات الأساسية ، فلا فصل بين الإدراك الحسي والإدراك المعنوي بل يربط بينهما صلة وثيقة . فالإنسان ــ على سبيل المثال ــ مدعو إلى إدراك حقيقة نفسه والماء الذي يشرب والنار التي يستعين بها في أمور حياته ، وهو في الوقت ذاته مدعو إلى إدراك ما وراء هذه الأمور المحسوسة . فالهدف النهائي لعملية الإدراك هو معرفة الخالق سبحانه وتعالى . وتحقيقاً لهذا الهدف الجليل فقد طلب القرآن الكريم من الإنسان أن يتفكر في التاريخ البشري وفي الكون وفي النفس الإنسانية . وإذا كان الإنسان يستطيع الإفلات من التفكير في الأمم البائدة إلا أنه لا يستطيع تجاهل نفسه وما يحيط به من أشياء . والإنسان المسلم يكرر في اليوم الواحد عشرات المرات قوله تعالى :

﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ .

وحمد الخالق يعني أولا أن الإنسان يدرك حقيقة نفسه وأنه مخلوق لم يأت إلى الحياة صدفة . وعندما يدرك ما حوله من أشياء ويرى أنها مسخرة له يدرك عظمة خالقه . فحمده لله يعني أولا أن يعرف المرء ذاته ويعني ثانياً أن يعرف ما حوله ثم يعني ثالثاً أن يعرف وجود خالق الإنسان والكون . ويؤكد محمد إقبال حقيقة أساسية عندما يقول إن اعتبار القرآن الإنسان أثراً من آثار الله قد ولد في الإنسان قدرة على نقد ما حوله من أشياء . فالثقافات السابقة

---

(١) التبيان في أقسام القرآن ، ص ١٩٣ .

كانت تنظر إلى مظاهر الكون المختلفة نظرة قدسية . فجاء الإسلام يعريها من تلك القدسية الزائفة ويساوي بينها وبين الإنسان من حيث الدلالة على وجود الخالق[1] . ويجدر بنا في هذا المقام أن نشير إلى أن خاصية الوصل بين الإدراك الحسي والإدراك المعنوي تميز المعرفة الإسلامية عن كل من المعرفة الفلسفية التأملية والمعرفية المادية ، فالأولى تبدأ بالمسلمات والفرضيات والثانية تقف عند عالم المحسوسات ولا تغادره .

أما الخاصية الثانية للمعرفة فهي الربانية ، وهي الخاصية شديدة الصلة بالخاصية الأولى لأنها منبثقة عنها . وقد سبق أن أشرنا إلى أن التفكير في الماء الذي نشرب يجب أن يقودنا إلى التفكير في خالق الماء . يقول تعالى :

﴿ أَفَرَءَيْتُمُ ٱلْمَآءَ ٱلَّذِى تَشْرَبُونَ ﴿٦٨﴾ ءَأَنتُمْ أَنزَلْتُمُوهُ مِنَ ٱلْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ ٱلْمُنزِلُونَ ﴾[2] .

ويبين علي عثمان هذه الحقيقة بجلاء عندما يتناول بالشرح عبارة « أشهد أن لا إله إلا الله » فيقول :

« هذه الصيغة العجيبة لم ينفرد بها الإسلام صدفة أو اعتباطاً بل وضعها عن عمد وقصد وتأكيداً لأصوله الكبرى في نظرته إلى الإنسان وإلى العالم . . وهي صيغة تقتضي من الإنسان أن يجعل حقيقة عالم الشهادة وما يشهد عليه ذلك العالم مرجعه أيضا لاستثناء خالق ذلك العالم من دون تلك الآلهة »[3] .

ولما كانت المعرفة موصولة بالخالق سبحانه وتعالى فإن المنهاج التربوي القويم يحارب الاتجاهات المنحرفة . ومن بين تلك الاتجاهات الانبهار بالغربيين وبطريقة حياتهم نظراً للتقدم الذي أحرزوه في الميدان العلمي والتقني . فالإعجاب بالإنجازات في ميدان المعرفة قد يتحول إلى إعجاب بصاحب المعرفة

---

(١) محمد إقبال : **تجديد التفكير الديني** ، ص ١٤٥ .

(٢) الواقعة : ٦٨ ــ ٦٩ .

(٣) « التيارات التربوية الحديثة في ضوء التقاليد التربوية الإسلامية » نشر في **التربية الإسلامية أمام التحديات** ، ص ٤٥ .

وبالطريقة التي يحياها . وقد انتبه أبو حامد الغزالي إلى هذه القضية عندما حذر من الإعجاب بالعلوم والحساب والهندسة لأن هذا قد ينجم عنه تصديق ما يقوله الفلاسفة في ميادين أخرى . يقول حول هذا الموضوع :

« أن من ينظر فيها يتعجب من وقائعها ومن ظهور براهينها فيحسن بسبب ذلك اعتقاده في الفلاسفة فيحسب أن جميع علومهم في الوضوح وفي وثاقة البرهان كذا العلم . ثم يكون قد سمع من كفرهم وتعطيلهم وتهاونهم بالشرع ما تداولته الألسن . فيكفر بالتقليد المحض فيقول : لو كان الدين حقاً لما اختفى على هؤلاء مع تدقيقهم في هذا العلم »[1] .

وهذا الأمر يقتضي من المربين ضرورة تنبيه أذهان المتعلمين إلى عدم ربط العلم الذي لا خلاف فيه بقضايا أخرى مختلف عليها . وإذا كنا نقبل بالمعرفة التي حصل عليها الغربيون ــ وهذا في الواقع واجب علينا ــ فإننا مطالبون بعدم أخذ قيمهم وعاداتهم . وما زال كاتب هذه السطور يذكر أن أحد كبار المستشرقين وهو مونتغمري واط قد ذكر في إحدى الندوات العلمية أن المسلمين لا يستطيعون أخذ طائرة الجمبو عن الغرب إلا إذا أخذوا معها القيم الغربية . ولا شك إنه يقصد ضمن ما يقصد استخدام المضيفات الكاسيات العاريات وتقديم المسكرات أثناء الرحلات الجوية . ويقيناً إن ربطاً من هذا النوع يبدو منافياً للعقل إذ لا صلة على الإطلاق بين قيادة الطائرة أو سرعة محركاتها وبين نوعية القيم التي يعتنقها طاقم الطائرة . ولكنهم يبذلون قصارى جهدهم لإحداث مثل هذا الربط المزعوم لأنه يشكل إحدى الطرق التي ينفذ بها هؤلاء إلى عقيدتنا . ومن بين الاتجاهات الأخرى التي يجدر بالمنهاج التربوي أن يحاربها العلمانية . والعلمانية ليست من العلم في شيء . وما العلمانية إلا ثورة على القيم الخلقية وتمرد على الخالق سبحانه وتعالى . فالإيمان بالله على الوجه

---

(١) المنقذ من الضلال ، ص ١١٢ .

السليم لا يتأتى إذا انحصر التذكير بالخالق سبحانه وتعالى في بضع حصص تخصص للعلوم الدينية . والمنهاج الدراسي الذي يقوم على هذا التصور المبهم يؤدي إلى تخريج أفواج من المتعلمين ذوي إيمان سطحي[1] . ذلك أن جميع أنواع المعارف يجب أن تسهم في تقوية الروح الإيمانية وتبث العقيدة الصحيحة في النفوس . والعلوم الطبيعية ــ على سبيل المثال ــ يجب أن تستنهض الهمم لاستشعار عظمة الخالق وروعة الخليقة . وعندما يدرس المتعلمون الخسوف والكسوف فإنهم يدرسون الحقائق التي يدرسها المتعلمون في الصين أو الولايات المتحدة ، ولكن المنهاج القويم يشير بعد ذلك ألى أن هذه الظاهرة ــ وهي غير طبيعية ــ قد حدثت بتدبير الخالق جل وعلا وإنها تذكر بيوم القيامة يوم يحدث خلل في النظام الكوني بأكمله . ومن هنا فإن حدوث الخسوف يذكر المؤمن باليوم الآخر . وهذه الحقائق التي تربط بين الظاهرة الكونية وبين الخالق هي ما يميز منهاج التربية في الإسلام . فجميع العلوم بمختلف أنواعها وموادها يجب أن تنبثق من التصور الإسلامي وأن تعالج جميع قضاياها ضمن هذا التصور . ولما كانت معظم فروع العلم في البلاد الإسلامية تصطبغ بالصبغة الغربية المادية فإن القائمين على التربية مطالبون بإقصاء العقلية الغربية عن هذه المناهج وبفرز ما يروج له الماديون في ميادين الآداب والاقتصاد ونظام الحكم والتربية وعلم النفس والعلوم الطبيعية وغير ذلك .

والصفة الثالثة للمعرفة هي الوحدة ، وهذه الصفة نابعة من الصفة السابقة إذ ما دامت المعرفة بجميع فروعها موصولة بالله سبحانه وتعالى فإنها تكون ولا شك وحدة موحدة . وهذه الخاصية تظهر بوضوح عند الاطلاع على المعاني التي تدل عليها لفظة « آية » . فالآية تعني الشيء العجيب الذي يعجز البشر عن الإتيان بمثله ومن هنا أطلقت لفظة آيات للدلالة على كلام الله الذي نزل به

---

(١) أبو الأعلى المودودي : **منهج جديد في التربية والتعليم** ، ص ٣٦ .

جبريل عليه السلام . ومن المعاني الأخرى للفظة آية العلامة[1] ، فالشمس والقمر والرياح آيات أي علامات دالة على وجود الله . فما جاء في القرآن آيات وما نشاهده حولنا وداخل أنفسنا آيات كذلك . وفي هذه دلالة واضحة على وحدة المعرفة في القرآن الكريم . وعلى هذا فإن التربية الإسلامية لا تفرق في نظرتها بين العلوم الكونية والعلوم الشرعية لأن الأصل واحد ألا وهو الخالق الأحد[2] . ووحدة المعرفة هي ثمرة وحدة الهدف . وما دامت العبودية لله سبحانه وتعالى هي الهدف الأسمى للتربية فإن كل معرفة موصلة إلى هذا الهدف تنسجم مع سائر المعارف الأخرى المشتركة معها في هذا الهدف . ولما كان القرآن الكريم يدعو إلى عقيدة التوحيد فإنه بلا ريب المحور الذي تلتف حوله سائر العلوم الأخرى . وعندما يكون القرآن الكريم أساس المنهاج التربوي فإنه ينتج عن ذلك وحدة فروع العلم التي تدخل في بنائه .

وحفاظاً على وحدة المنهاج التربوي فإن المربين مدعوون إلى عدم الغمز في العلوم الأخرى التي يدرسها غيرهم لا لشيء إلا لأنهم لا يدرسونها . والمفروض أن يُحبب المعلم إلى نفوس المتعلمين تعلم الفروع الأخرى لأن كلّاً منها يسهم في تحقيق الأهداف التربوية . ثم إن المنهاج التربوي لا يمكنه السكوت على الثنائية لتعارضها مع الوحدة . وتتمثل الثنائية في المنهاج التربوي في العديد من البلاد الإسلامية في تدريس نظريات وفلسفات منافية لمبادئ الدين الإسلامي جنباً إلى جنب مع مواد التربية الإسلامية . ومن الأمثلة على ذلك أن كتب العلوم تدرس نظرية دارون في النشوء والارتقاء على أنها نظرية سليمة لا يرقى إليها أدنى شك مع أن علماء الأحياء الغربيين لم يجمعوا بعد على صحتها . وقبل ما يقرب من ثلاثة أعوام جرى في بريطانيا مناقشة لهذه النظرية بين المؤيدين والمعارضين لها .

---

(١) الدامغاني : **قاموس القرآن** ، ص ٦٠ ـ ٦١ .

(٢) إسحق فرحان : **نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية** ، ص ٧٢ ـ ٧٣ .

ولو كان الأمر كما يقول دارون لما ظلت الاميبا ــ وهي حيوان وحيد الخلية ــ على حالها منذ أن خلقت . والثنائية في المنهاج التربوي خطيرة لأنها تزرع الحيرة في النفوس . فالطالب لا يعرف ما إذا كان يصدق معلم العلوم الذي يؤكد على حيوانية الإنسان أو يصدق معلم القرآن الكريم الذي يتلو عليه الآيات التي توضح سجود الملائكة لآدم عليه السلام لتفوقه عليها في القدرة على تسمية الأشياء . ويوضح أبو الحسن الندوي هذا الموقف المحير في العبارات التالية :

« إن مثل ذلك كمثل عجلة أو مركبة فيها فرس في الأمام وفرس في الوراء . وكلاهما قويان . فكما أن هذه العجلة من المعقول جداً أن يكون ركابها في حيرة من أمرهم ، هذا يجرها إلى الأمام وهذا يجرها إلى الوراء فكذلك الشباب يتأرجحون أرجوحة يميناً وشمالا »[1] .

فالمنهاج التربوي القويم يزيل الثغرة الموجودة بين فروع المعرفة المختلفة . إنه لا يكتفي بإدخال العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية الحديثة جنباً إلى جنب مع مواد الثقافة الإسلامية بل يقوم بإفراز ما تحتويه العلوم الحديثة من نظرات مادية ملحدة . والمنهاج التربوي القويم لا يعترف بالحواجز المصطنعة بين فروع العلم النظرية وفروع العلم التي تهتم بالجانب العملي . والفصل في المنهاج بين المواد النظرية أو ما يطلق عليه المواد الأكاديمية وبين المواد المهنية فصل لا مبرر له ، فكما أن العلوم الطبيعية تكمل العلوم الشرعية فإن المواد المهنية تكمل المواد النظرية . وهكذا تسير فروع المعرفة التي تكون المنهاج القويم وتصب في مجرى واحد فيشعر طالب العلم بالاطمئنان لأنه يدرك وهو سائر في رحلته العلمية الهدف المحدد الذي تتجه إليه جهوده .

---

(١) التربية الإسلامية الحرة ، ص ١٦٤ .

٦ ـ الخلاصة

ناقشنا في هذا الفصل طبيعة المعرفة وأوضحنا أن الحواس تسهم مع العقل في عملية الإدراك . وإذا كان الإنسان يشترك مع الحيوانات في الحواس فإن العقل يميزه عنها . ومن أهم مميزات العقل الإنساني قدرته على الربط واستخدام الرمز للدلالة على الأشياء المحسوسة .

ومع كل هذا فالعقل البشري لا يخلو من القصور ، وكما أن العقل هو الذي بين قصور الحواس فإن النبوة هي التي أكملت وظيفة العقل . فالعقل والشريعة يتكاملان ولا يتنافران وإن كانت الأسبقية للمعرفة الخالدة التي نزل بها الوحي . ومن هنا فإن المنهاج التربوي القويم لا بد وأن يتضمن فرعي المعرفة : المعرفة الخالدة ، والمعرفة المكتسبة عن طريق العقل والحواس . ثم إن التربية العقلية السليمة تحرص على إبعاد المرء عن الآفات التي تصيب عقله بالضرر ومن بينها التفكير الخرافي والتقليد الأعمى والهوى والتسرع في إصدار الأحكام والوقوع في أسر العالم الحسي .

ومن أهم خصائص المعرفة السليمة الربط بين عالم الغيب وعالم الشهادة والربانية والوحدة . فكل عنصر من عناصر المعرفة موصول بهدف مشترك ، وهي بذلك توصل إلى غاية سامية . ومن هنا تصبح العلمانية والثنائية وجهان لعملة زائفة . والمنهاج التربوي السليم لا يكتفي بالجمع بين المعارف المكتسبة في العلوم الحديثة وبين المعرفة الخالدة ، ولكنه يؤكد على ضرورة خلو المعارف الجديدة من كل ما يصطدم بالتصور الإسلامي . وعندما يحدث ذلك تزول الفجوة بين العلوم التي يشتمل عليها المنهاج ولا يصبح هم كل معلم زيادة عدد حصص المقرر الدراسي الذي يدرسه على حساب المقررات الأخرى . وهذا كله راجع للتكامل الكامن في طبيعة المقررات الدراسية جميعها .

٧ ـ مصادر الفصل السادس

١ ـ القرآن الكريم .

٢ ـ أحمد بدر

أصول البحث العلمي ومناهجه ، الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٨ ، ٥٣٦ ص .

٣ ـ إسحق فرحان

نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية ، ط ٢ / تأليف إسحق فرحان وعبد اللطيف عربيات وعزت جرادات وعزت العزيزي وهاني عبد الرحمن ، عمان : جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية ، ١٩٨٠ ، ١٠٣ ص .

٤ ـ الترمذي ، أبو عيسى محمد بن عيسى السلمي

الجامع الصحيح / جمع الإمام أبو عيسى محمد بن عيسى الترمذي ، حققه وصححه عبد الوهاب عبد اللطيف ، بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ م ، خمسة مجلدات .

٥ ـ ابن تيمية ، أحمد بن عبد الحليم الحراني

درء تعارض العقل والنقل / تحقيق محمد رشاد كامل ، القاهرة : دار الكتب ، ١٩٧١ م ، ٤١٦ ص .

٦ ـ جامعة أم القرى ـ المركز العالمي للتعليم الإسلامي

توصيات المؤتمرات التعليمية العالمية الإسلامية الأربع ، مكة المكرمة : ١٤٠٣ هـ (١٩٨٣ م) ، ١٩٥ ص .

٧ ـ جولد تسهير ، اجناس

العقيدة والشريعة في الإسلام / تعريب محمد يوسف موسى وعلي حسن عبد القادر وعبد العزيز عبد الحق ، القاهرة : دار الكتب الحديثة بمصر ومكتبة المثني ببغداد ، ١٩٥٩ م ، ٤٠٧ ص .

٨ ـ ابن خلدون ، عبد الرحمن
مقدمة ابن خلدون / تحقيق حجر عاصي ، بيروت : دار ومكتبة الهلال ، ١٩٨٣ م ، ٣٧٤ ص .

٩ ـ الدامغاني ، الحسين بن محمد
قاموس القرآن أو إصلاح الوجوه والنظائر ، ط ٢ / تحقيق عبد العزيز سيد الأهل ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٧ م ، ٥٠٧ ص .

١٠ ـ الراغب الأصفهاني ، أبو القاسم الحسين بن محمد
الذريعة إلى مكارم الشريعة / راجعه وقدم له طه عبد الرؤوف سعد ، القاهرة : مكتبة الكليات الأزهرية ، ١٩٧٣ م ، ٢٣٢ ص .

١١ ـ **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية** ، ط ٢ ، ١٣٩٤ هـ (١٩٧٤ م) ، ٤٤ ص .

١٢ ـ الشاطبي ، أبو إسحق أبراهيم بن موسى
الموافقات في أصول الشريعة ، القاهرة : المكتبة التجارية الكبرى ، د . ت ، أربعة مجلدات .

١٣ ـ عبد الوهاب أبو سليمان
« دور العقل في الفقه الإسلامي » نشر في **مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية** بمكة المكرمة ، السنة الثانية ، المجلد الثاني ، ص ١٥٣ ـ ١٧٣ .

١٤ ـ علال الفاسي
دفاع عن الشريعة ، ط ٥ ، بيروت : منشورات العصر الحديث ، ١٩٧٢ م ، ٣٠٦ ص .

١٥ ـ علي عثمان
الإنسان عند الغزالي / تعريب خير حماد ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٤ م ، ٢٧١ ص .

١٦ ــ علي عثمان
« التيارات التربوية الحديثة في ضوء التقاليد التربوية الإسلامية » نشر في **التربية الإسلامية أمام التحديات** ، سلسلة مؤتمر التربية الإسلامية الذي عقد في بيروت من ١٠ ــ ١٦ جمادى الأولى ١٤٠١ هـ (١٥ ــ ٢١ آذار ١٩٨١ م) ، الكتاب الثالث ، ص ١١ ــ ٨١ .

١٧ ــ الغزالي ، أبو حامد
إحياء علوم الدين ، القاهرة : دار الشعب ، د . ت ، ١٦ جزءاً في أربعة مجلدات .

١٨ ــ الغزالي ، أبو حامد
المنقذ من الضلال ، ط ٨ / تحقيق عبد الحليم محمود ، القاهرة : دار الكتب الحديثة ، ١٩٧٤ م ، ٤١٠ ص .

١٩ ــ الغزالي ، أبو حامد
المستصفى من علم الأصول / تحقيق محمد مصطفى أبو العلا ، القاهرة : شركة الطباعة الفنية المتحدة ، ١٩٧١ م ، ٥٤٤ ص .

٢٠ ــ ابن قيم الجوزية ، أبو عبد الله محمد ابن أبي بكر
التبيان في أقسام القرآن / صححه وعلق عليه محمد حامد الفقي ، القاهرة : المكتبة التجارية الكبرى ، ١٩٣٣ ، ٤٣١ ص .

٢١ ــ محمد إقبال
تجديد التفكير الديني في الإسلام ، ط ٢ / تعريب عباس محمود ، القاهرة : مطبعة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٦٨ م ، ٢٢٧ ص .

٢٢ ــ محمد الغزالي
فقه السيرة ، ط ٦ ، القاهرة : دار الكتب الحديثة ، ١٩٦٢ م ، ٣٤٠ ص .

٢٣ ــ مسلم بن الحجاج

صحيح مسلم / جمع الإمام مسلم بن الحجاج ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، القاهرة : دار إحياء الكتب العربة ، ١٩٥٥ م ، خمسة مجلدات .

٢٤ ــ ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم

لسان العرب ، بيروت : دار صادر ودار بيروت ، ١٥ مجلداً .

٢٥ ــ أبو الأعلى المودودي

منهاج جديد في التربية والتعليم ، بيروت : دار النداء ، ١٣٩٣ هـ ، ٦٤ ص .

٢٦ ــ الندوي ، أبو الحسن علي الحسني

التربية الإسلامية الحرة ، ط٣ ، بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٠ م ، ١٨٥ ص .

٢٧ ــ يحيى هندام

المناهج : أسسها ، تخطيطها ، تقويمها ، ط٣ / تأليف يحيى هندام وجابر عبد الحميد ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨ م ، ٢٦٤ ص .

28 – Putney, E. W.

«Moslem Philosophy of Education» in **Muslim World**. Vol. VI Jamuary 1916. pp. 189– 194.

الخاتمة

المنهاج الدراسي من أهم الوسائل التي تسهم في تحديد شخصية المجتمع وكل فرد ينتمي إليه . ويتجلى إدراك الدول الحديثة لهذه الحقيقة في تأكيدها على إلزامية التعليم لأبنائها . ومع أن مفهوم الإلزام عند الدول الحديثة يتباين تبعاً لظروفها الاجتماعية والاقتصادية إلا أن القاسم المشترك يحرص على تشبع أجواء المدرسة وسائر المؤسسات الأخرى بالمبادئ التي يؤمن بها . فالعقيدة الشيوعية تتلى على الأطفال والشباب بكرة وأصيلاً . وهذا القول يصدق على المجتمعات الغربية الديمقراطية . ويجدر بنا في هذا المقام التأكيد على أن الإسلام يلزم كل إنسان عاقل بحد أدنى من العلم يمكنه من عبادة ربه . والإسلام إذ يربط العلم بالله سبحانه وتعالى فإنه يعطي مفهو الإلزام بعداً لا نجده في التربيات الوضعية .

ومع هذا فإن واقع المنهاج في كثير من البلاد الإسلامية يعتريه الضعف والقصور ، فهو لا يعكس ــ في كثير من الأقطار الإسلامية ــ المبادئ الإسلامية التي يعتنقها غالبية أفراد المجتمع . فالمعرفة مجزأة إلى دينية وغير دينية مع أن الإسلام يعتبرها واحدة موحدة . وهذا الانفصام بين العقيدة والمنهاج أكثر ما يلاحظ في الكتب التربوية خاصة كتب المناهج التي تستعير التصاميم الغربية والشرقية للمناهج الدراسية وتعرضها على الدارسين دون أدنى تحوير . وهذا الأمر يتعارض مع الفكر الإسلامي ، بل إنه يتعارض مع الأصول التي استقى منها . فالتربويون الغربيون يؤكدون في كل مناسبة على الصلة الوثيقة بين التربية والمجتمع . وهذا يعني أن فكرهم التربوي القائم على الفصل التام بين الدين

والحياة لا يناسب المجتمع المسلم الذي يؤمن كل فرد من أفراده أن حياته ومماته وصلاته وكل عمل من أعمال لله رب العالمين .

وإنه لواجب على كل مرب مسلم العمل على إصلاح الخلل الطارئ الذي حل بالمنهاج الدراسي . ولا بد لتحقيق هذا الهدف من تضافر الجهود بين المربين العاملين في الجامعات والمربين العاملين في المدارس وفي إدارات التعليم ووزارات التربية . وربما كانت الكليات التربوية مطالبة بالبدء في عملية الإصلاح لأسباب عديدة منها : أنها تزود الإدارات المركزية بالمختصين في ميدان بناء المنهاج وتطويره وتزود المدارس بالمعلمين الذين يتعاملون مع المنهاج طيلة حياتهم التعليمية . ولا يكفي أن يقدم مقرر واحد أو اثنين في صبغة إسلامية وتترك بقية المقررات على ما هي عليه ، بل يجب أن يكون كل مقرر مرتبطاً بالهدف العام وهو تنشئة المعلم المسلم . ويصبح هذا الأمر أكثر إلحاحاً في مقرر أسس المناهج الذي يحدد للدارسين مواصفات المنهاج الجيد .

وقد تلقى هذه الدعوة الإصلاحية بعض المعوقات في الكليات التربوية . فالمدرس الذي ابتعث للدراسة في الجامعات الأجنبية قبل أن يتحصن بالفكر الإسلامي قد يحمل جرثومة الفكر الدخيل عند عودته إلى بلده . وهناك أيضاً مشكلة قلة المؤلفات التي تعرض الفكر التربوي الإسلامي مقارنة مع المؤلفات التي تبث الأفكار المعادية للإسلام . لكن هذه المعوقات وغيرها لا تقف حجر عثرة أمام عجلة التقدم . فالمربي المسلم الذي يأخذ بالأسباب ولا يستعجل النتائج يعمل على نشر أفكاره ويحاور زملاءه . والطالب المسلم مكلف بمناقشة الآراء التي تعرض عليه بالتي هي أحسن ، إنه يستمع إلى قول معلميه ولكنه لا يتبع إلا أحسنه . وعندما تصدق النوايا وتصح العزائم يتبدل الحال مصداقاً لقوله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡ ﴾

صدق الله العظيم

وصلى الله على سيدنا محمد

الأولين والآخرين وآله

والحمد لله رب العالمين

المصادر التي أشير إليها في حواشي الكتاب

أ ـ المصادر الأساسية
(كتب التفسير والحديث)

١ ـ **القرآن الكريم** .

٢ ـ البخاري ، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل
صحيح البخاري ، القاهرة : المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، ١٣٨٧ هـ ، مجلدان .

٣ ـ الترمذي ، أبو عيسى محمد بن عيسى السلمي
الجامع الصحيح / تحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف ، بيروت : دار الفكر ، ١٩٨٣ م ، (٥) مجلدات .

٤ ـ سيد قطب
في ظلال القرآن ، ط٧ ، جدة : دار الشروق ، ١٣٩٨ هـ ، (٦) مجلدات .

٥ ـ القرطبي ، أبو عبد الله محمد بن أحمد الإنصاري
الجامع لأحكام القرآن ، القاهرة : دار الشعب ، د. ت ، (٨) مجلدات . وكذلك طبعة : دار الكتاب العربي بالقاهرة ، ١٩٦٧ م ، (١٠) مجلدات .

٦ ـ ابن ماجة ، محمد بن يزيد القزويني

سنن ابن ماجة / تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، القاهرة : دار إحياء التراث العربي ، ١٣٩٥ هـ ، جزءان .

٧ ـ محمد علي الصابوني

صفوة التفاسير ، بيروت : دار القرآن الكريم ، ١٤٠٢ هـ ، (٣) مجلدات .

٨ ـ محمد علي الصابوني

مختصر تفسير ابن كثير ، بيروت : دار القرآن الكريم ، ١٣٩٣ هـ ، (٣) مجلدات .

٩ ـ مسلم ابن الحجاج

صحيح مسلم / تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، القاهرة : دار إحياء الكتب العربية ، ١٩٥٥ م ، (٥) مجلدات .

١٠ ـ المناوي ، عبد الرؤوف

فيض القدير : شرح الجامع الصغير ، ط٢ ، بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٣٩١ هـ (١٩٧٢ م) ، (٦) مجلدات .

ب ـ المؤتمرات والندوات والأعمال الرسمية

١ ـ **توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع** ، قام بنشرها المركز العالمي للتعليم الإسلامي ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٤٠٣ هـ ، ١٩٥ ص .

٢ ـ جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

استراتيجية تطوير التربية العربية ، ١٩٧٩ م ، ٤١٣ ص .

٣ ـ جامعة الدول العربية

مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي ، القاهرة ، ١٩٧٢ م .

٤ ــ سياسة التعلم في المملكة العربية السعودية ، ط٢ ، ١٣٩٤ هـ (١٩٧٤ م) ، ٤٤ ص .

٥ ــ المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي . عقد هذا المؤتمر في مكة المكرمة ١٣٩٧ هـ (١٩٧٧ م) ، وقد نشرت الأبحاث التي قدمت للمؤتمر باللغة الإنجليزية في عدة مجلدات عام ١٩٨٠ م . وبدأ المركز العالمي للتعليم الإسلامي عام ١٤٠٣ هـ ، نشر بعضها في كتيبات مستقلة ظهر منها حتى الآن بضعة عشر كتاباً . وفي عام ١٤٠٤ هـ ، نشرت جامعة الملك عبد العزيز بجدة هذه الأبحاث في المجلدات التالية :

أ ــ **التعليم الإسلامي : أهدافه ومقاصده** ، ٢١٢ ص .

ب ــ **العلوم الطبيعية والاجتماعية من وجهة النظر الإسلامية** ، ٢٥٠ ص .

جـ ــ **المنهج وإعداد المعلم** ، ٢٩٦ ص .

د ــ **التربية والمجتمع في العالم الإسلامي** ، ١٩٧ ص .

هـ ــ **الفلسفة والأدب والفنون الجميلة من وجهة النظر الإسلامية** ، ١٧٤ ص .

٦ ــ المؤتمر العالمي الثاني للتعليم الإسلامي ، **الندوة الدولية للمفاهيم والمناهج الإسلامية** .

٧ ــ مؤتمر التربية الإسلامية

عقد هذا المؤتمر في بيروت عام ١٤٠١ هـ (١٩٨١ م) . وقامت جمعية المقاصد بنشر الأبحاث في المجلدات التالية :

الكتاب الأول : **التربية الإسلامية والمركزية الغربية** ، ٢٣٨ ص .

الكتاب الثاني : **الفكر التربوي الإسلامي** ، ٢٠٦ ص .

الكتاب الثالث : **التربية الإسلامية أمام التحديات** ، ٢١٢ ص .

الكتاب الرابع : **التربية والتعليم في ظل الإسلام** ، ١٩٦ ص .

الكتاب الخامس : **لبنان والتربية الإسلامية** ، ٢٠٦ ص .

٨ ــ **ندوة خبراء أسس التربية**

عقدت هذه الندوة عام ١٤٠٠ هـ ، بإشراف كلية التربية بمكة ونشر أبحاث الندوة مركز البحوث التربوية والنفسية ــ كلية التربية بمكة ــ جامعة الملك عبد العزيز .

ج ــ الأبحاث غير المنشورة والمقالات

١ ــ أحمد صيداوي

« الغزو التربوي الغربي » نشر في **التربية الإسلامية أمام التحديات** وهو الكتاب الثالث من سلسلة مؤتمر التربية الإسلامية الذي عقد في بيروت ، ص ١٣٣ ــ ١٩٥ .

٢ ــ بريكان القرشي

القدوة ودورها في تربية النشء ، رسالة مكملة لدرجة الماجستير ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٤٠٤ هـ (١٩٨٤ م) ، ٢١٤ ص .

٣ ــ عبد الرحمن حبنكه الميداني

« هل الإنسان خليفة الله في أرضه » نشر في **مجلة كلية الدعوة وأصول الدين** التي تصدرها كلية الدعوة وأصول الدين بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، السنة الأولى ١٤٠٢ ــ ١٤٠٣ هـ ، العدد الأول ، ص ٣١ ــ ٤٧ .

٤ ــ عبد الرحمن صالح عبد الله

« خصائص الأهداف التربوية في الإسلام » بحث نشر في **مجلة كلية التربية بمكة** ، ١٤٠٠ هـ (١٩٨٠ م) ، العدد الخامس ، ص ٣٧ ــ ٥٦ .

٥ ــ عبد الصمد عابد
المسؤولية وصلتها بالتكاليف الشرعية في ضوء القرآن الكريم ، رسال قدمت للحصول على درجة الماجستير من كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الملك عبد العزيز بمكة ، ١٣٩٨ هـ (١٩٧٨ م) ، ٣٣٣ ص .

٦ ــ عبد القادر يوسف
« حول النظرية العربية في التربية » بحث نشر في **المجلة العربية للتربية** التي تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، جامعة الدول العربية ، السنة الثانية ، العدد الأول ، ينـاير ١٩٨٢ م ، ص ٢٥٥ ــ ٢٨٨ .

٧ ــ عبد الوهاب أبو سليمان
« دور العقل في الفقه الإسلامي » بحث نشر في **مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية** بمكة المكرمة ، السنة الثانية ، المجلد الثاني ، ص ١٥٣ ــ ١٧٣ .

٨ ــ علي عثمان
« التيارات التربوية الحديثة في ضوء التقاليد التربوية الإسلامية » بحث نشر في **التربية الإسلامية أمام التحديات** ، مرجع سابق ، ص١١ ــ٨١ .

٩ ــ فكري العريان
« تفريد التدريس وإعداد المعلم لممارسته » ، نشر في **مجلة تكنولوجيا التعليم** ، العدد الأول ، الكويت : المركز العربي للتقنيات التربوية ، ص ٦٢ ــ ٧٥ .

١٠ ــ محمد المبارك
نظام التعليم الإسلامي الموروث ، بحث قدم للمؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي ، ٢٥ ص .

١١ ــ محمد الهادي العفيفي

« مطالب التجديد في المجتمع العربي كأطار لفلسفة توجه إعداد المعلم » نشر في **مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي** الذي عقد في القاهرة عام ١٩٧٢م ، ص ١١٠ ــ ١٣١ .

١٢ ــ محمود السيد سلطان

« النظرية التربوية الإسلامية » بحث نشر في ندوة **خبراء أسس التربية الإسلامية** ، مرجع سابق .

د ـ الكتب العربية

١ ــ أحمد بدر

أصول البحث العلمي ومناهجه ، الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٨م ، ٥٣٦ ص .

٢ ــ أحمد حسين اللقاني

المناهج بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨١م ، ٣٣٥ ص .

٣ ــ أحمد شلبي

تاريخ المناهج الإسلامية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٨م ، ١١٢ ص .

٤ ــ أحمد شلبي

التربية الإسلامية : نظمها ، فلسفتها ، تاريخها . ط٦ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٨م ، ٤٤٢ ص .

٥ ــ إخوان الصفاء وخلان الوفاء

رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء ، بيروت : دار صادر ودار بيروت ، ١٩٥٧م ، (٤) مجلدات .

٦ ــ إسحق فرحان

المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة / تأليف إسحق فرحان وتوفيق مرعي وأحمد بلقيس ، عمان : دار الفرقان ودار البشير ، ١٩٨٤م ، ٣٣٢ ص .

٧ ــ إسحق فرحان

نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية / تأليف إسحق فرحان وعبد اللطيف عربيات وعزت جرادات وعزت العزيزي وهاني عبد الرحمن ، عمان : جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية ، ١٩٨٠م ، ١٠٣ ص ، سلسلة الدراسات والبحوث الإسلامية رقم (١) .

٨ ــ الأشعري ، أبو الحسن

اللمع في الرد على أهل الزيغ والبدع / تحقيق رتشرد اليسوعي ، بيروت : المطبعة الكاثوليكية ، ١٩٥٢م ، ١٠٩ ص .

٩ ــ بشير التوم

تدريس القيم الخلقية ، مكة المكرمة : مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى ، ١٤٠٣هـ ، ٢٤ ص ، سلسلة البحث في خدمة المعلم رقم (٢) .

١٠ ــ بشير التوم

تأصيل تربية المعلم ، مكة المكرمة : مطابع الصفا ، ١٤٠١هـ ، ص ٥٠ .

١١ ــ بشير التوم

ما هي فلسفة التربية ، مكة المكرمة : مكتبة الوطن ، ١٩٨٢م ، ٣٧ ص .

١٢ ـ توفيق الطويل

أسس الفلسفة ، ط ٥ ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٧ م ، ٥٢٣ ص .

١٣ ـ ابن تيمية ، أحمد بن عبد الحليم الحراني

درء تعارض العقل والنقل / تحقيق محمد رشاد كامل ، القاهرة : دار الكتب ، ١٩٧١ م ، ٤١٦ ص .

١٤ ـ ابن تيمية

كتاب الرد على المنطقيين ، بمباي : المطبعة القيمة ، ١٩٤٩ م ، ٥٨٦ ص .

١٥ ـ ابن جماعة ، إبراهيم بن سعد الله بن جماعة الكناني

تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم ، دار الكتب العلمية ، ١٣٥٤ هـ ، ٢٣٦ ص .

١٦ ـ جودت سعيد

حتى يغيروا ما بأنفسهم ، القاهرة : مطبعة الحسين الجديدة ، ١٩٧٧ م ، ١٨٤ ص .

١٧ ـ حسن الترابي

الإيمان وأثره في حياة الإنسان ، الكويت : دار القلم ، ١٣٩٤ هـ ، ٣٣٦ ص .

١٨ ـ حلمي الوكيل

أسس بناء المناهج وتنظيماتها / تأليف حلمي الوكيل ومحمد أمين المفتي ، القاهرة : مطبعة حسان ، ١٩٨٢ م ، ٥١٠ ص .

١٩ ـ ابن خلدون ، عبد الرحمن

مقدمة ابن خلدون / تحقيق حجر عاصي ، بيروت : دار ومكتبة الهلال ، ١٩٨٣ م ، ٣٧٤ ص .

٢٠ ـ الراغب الأصفهاني ، أبو القاسم الحسين بن محمد
الذريعة إلى مكارم الشريعة / راجعه وقدم له طه عبد الرؤوف سعد ، القاهرة : مكتبة الكليات الأزهرية ، ١٩٧٣ م ، ٢٣٢ ص .

٢١ ـ ابن رشد ، أبو الوليد محمد بن أحمد
فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال ، بيروت : المطبعة الكاثوليكية ، ١٩٦١ م ، ٦٧ ص .

٢٢ ـ الزرنوجي ، برهان الإسلام
تعليم المتعلم طريق التعلم ، القاهرة : عيسى البابي الحلبي وشركاه ، بدون تاريخ ، ٦٥ ص .

٢٣ ـ سعيد إسماعيل علي
ديمقراطية التربية الإسلامية ، القاهرة : دار الثقافة ، ١٩٧٤ م ، ١٥٦ ص .

٢٤ ـ سميح عاطف الزين
الإسلام وثقافة الإنسان ، ط ٧ ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ١٩٨١ م ، ٧٢٥ ص .

٢٥ ـ سيد أحمد عثمان
التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧ م ، ١١١ ص .

٢٦ ـ سيد قطب
خصائص التصور الإسلامي ومقوماته ، ط ٢ ، القاهرة : عيسى البابي الحلبي ، ١٩٦٥ م ، ٢٣٤ ص .

٢٧ ـ الشاطبي ، إبراهيم بن موسى الغرناطي
الموافقات في أصول الأحكام ، بيروت : دار الفكر ، د . ت ، (٤) أجزاء .

٢٨ ـ صابر طعيمة
المعرفة في منهج القرآن الكريم ، بيروت : دار الجيل ، د . ت ، ٣٠٤ ص .
٢٩ ـ صالح عبد العزيز
تطور النظرية التربوية ، ط٢ ، القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٦٤ م ، ٤٢١ ص .
٣٠ ـ صبحي قاضي
عضو هيئة التدريس الجامعي ، مكة المكرمة : مركز البحوث التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ١٤٠٣ هـ ، سلسلة الدراسات والبحوث التربوية رقم (٩) .
٣١ ـ ابن طفيل ، أبو بكر محمد بن عبد الملك الأندلسي
حي بن يقظان/ قدم له : جميل صليبا ، وكامل عياد ، دمشق : مطبعة جامعة دمشق ، ١٩٦٢ م ، ٩٦ ص .
٣٢ ـ عبد الأمير شمس الدين
المذهب التربوي عند ابن جماعة ، بيروت : دار اقرأ ، ١٩٨٤ م ، ١٧٩ ص .
٣٣ ـ ابن عبد البر ، أبو عمر يوسف
جامع بيان العلم وفضله ، بيروت : دار الفكر ، د . ت . ـ جزءان .
٣٤ ـ عبد الرحمن الباني
مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٩٨٠ م ، ٧٨ ص .
٣٥ ـ عبد الرحمن صالح عبد الله
دور الآباء في تربية الأبناء ، مكة المكرمة : مركز البحوث التربوية والنفسية ، كلية التربية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، ١٤٠٣ هـ ، ١٦ ص . سلسلة البحث في خدمة المعلم رقم (١) .

٣٦ ــ عبد العزيز بن باز
نقد القومية العربية على ضوء الإسلام والواقع ، ط ٢ ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٣٩١ هـ ، ٨٢ ص .

٣٧ ــ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم
المناهج : أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ، ط ٤ ، القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٧٥ م ، ٦٥٥ ص .

٣٨ ــ علال الفاسي
دفاع عن الشريعة ، ط ٢ ، بيروت : منشورات العصر الحديث ، ١٩٧٢ م ، ٣٠٦ ص .

٣٩ ــ عمر سليمان الأشقر
العقيدة في الله ، **الكويت : مكتبة الفلاح** ، ط ٣ ، ١٩٨١ م ، ٢٦٨ ص .

٤٠ ــ عمر الشيباني
من أسس التربية الإسلامية ، ليبيا : المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان ، ١٩٧٩ م ، ٥٨١ ص .

٤١ ــ الغزالي ، أبو حامد
إحياء علوم الدين : مؤسسة الحلبي وشركاه ، ١٩٦٨ م ، (٥) أجزاء . وكذلك طبعة : دار الشعب بالقاهرة ، د . ت ، (٤) مجلدات .

٤٢ ــ الغزالي ، أبو حامد
تهافت الفلاسفة / تحقيق سليمان دنيا ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٢ م ، ٣٧١ ص .

٤٣ ــ الغزالي ، أبو حامد
المستصفى من علوم الدين / تحقيق محمد مصطفى أبو العلاء ، القاهرة : شركة الطباعة الفنية المتحدة ، ١٩٧١ م ، ٥٤٤ ص .

٤٤ ـ الغزالي ، أبو حامد
المنقذ من الضلال / تحقيق عبد الحليم محمود ، ط٨ ، القاهرة : دار الكتب الحديثة ، ١٩٧٤ م ، ٤١٠ ص .
٤٥ ـ ابن قيم الجوزية ، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر
الروح ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤٠٢ هـ ، ٣٧٤ ص .
٤٦ ـ ابن قيم الجوزية
كتاب شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر ، الطائف : مكتبة المعارف ، د. ت ، ٤١٠ ص .
٤٧ ـ ابن قيم الجوزية
مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين / تحقيق محمد حامد الفقي ، بيروت : دار الكتاب العربي ، ١٩٧٢ م ، (٣) مجلدات .
٤٨ ـ ماجد الكيلاني
تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ، عمان : جمعية عمال المطابع التعاونية ، ١٩٧٨ ، ٢٨٢ ص .
٤٩ ـ مالك بن نبي
في مهب المعركة ، دمشق : دار الفكر ، ١٣٩٨ هـ ، ١٧٢ ص .
٥٠ ـ محمد أمين المصري
المجتمع الإسلامي ، الكويت : دار الأرقم ، ١٤٠٠ هـ ، ١١٢ ص .
٥١ ـ محمد جواد رضا
التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي ، الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٥ م ، ٢٤٧ ص .
٥٢ ـ محمد جواد رضا
الفكر التربوي الإسلامي ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٨٠ م ، ٢٠٨ ص .

٥٣ ــ محمد الصادق عرجون
سنن الله في المجتمع من خلال القرآن ، جدة : الدار السعودية للنشر والتوزع ، ١٤٠٤ هـ ، ٦٤ ص .

٥٤ ــ محمد صلاح الدين مجاور
المنهج المدرسي : أسسه وتطبيقاته التربوية ، ط ٤ ، بيروت : دار القلم ، ١٩٧٧ م ، ٥٥٧ .

٥٥ ــ محمد عزت عبد الموجود
أساسيات المنهج وتنظيماته / تأليف محمد عزت عبد الموجود ومحمود الناقة ، وفتحي علي يونس وعلي أحمد مدكور ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١ م ، ٣١٢ ص .

٥٦ ــ محمد علوان
مفهوم إسلامي جديد لعلم الاجتماع ، الجزء الأول ، جدة : دار الشروق ، ١٤٠٤ هـ ، ١٩٤ ص .

٥٧ ــ محمد الغزالي
فقه السيرة ، ط ٦ ، القاهرة : دار الكتب الحديثة ، ١٩٦٢ م ، ٣٤٠ ص .

٥٨ ــ محمد فاضل الجمالي
تربية الانسان الجديد . تونس : الشركة التونسية للتوزيع ، ١٩٦٧ م . ــ ٣٠٩ ص .

٥٩ ــ محمد فاضل الجمالي
نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي ، ط ٢ ، تونس : الدار التونسية للنشر ، ١٩٧٨ م ، ٣٢٣ ص .

٦٠ ــ محمد قطب
منهج التربية الإسلامية ، الجزء الثاني ، جدة : دار الشروق ، ١٩٨٢ م ، ٣٨٠ ص .

٦١ ـ محمد لبيب النجيحي
الأسس الاجتماعية للتربية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٨ م ، ٤٢٨ ص .

٦٢ ـ محمد لبيب النجيحي
مقدمة في فلسفة التربية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٣ م ، ٤٤٨ ص .

٦٣ ـ محمد محمد حسين
حصوننا مهددة من الداخل ، ط ٧ ، بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٤٠٢ هـ ، (١٩٨٢ م) ، ٢٥٥ ص .

٦٤ ـ محمد ناصر
الفكر التربوي العربي الإسلامي / قراءات اختارها محمد ناصر ، الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٧ م ، ٤٨٥ ص .

٦٥ ـ محمود مهدي الاستانبولي
المنهج الإسلامي الجديد للتربية والتعليم ، ط ٢ ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٩٨٢ م ، ٣٩ ص .

٦٦ ـ مقداد يالجن
التربية الأخلاقية الإسلامية ، القاهرة : مكتبة الخانجي ، ١٣٩٧ هـ ، ٦٨٨ ص .

٦٧ ـ الندوي ، أبو الحسن
التربية الإسلامية الحرة ، ط ٣ ، بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٠ م ، ١٨٥ ص .

٦٨ ـ يحيى هندام
المناهج : أسسها ، تخطيطها ، تقويمها / تأليف يحيى هندام وجابر عبد الحميد ، ط ٣ ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨ م ، ٢٦٤ ص .

هـ ـ الكتب المعربة

١ ـ جولد تسهير، اجناس

العقيدة والشريعة الإسلامية / تعريب محمد يوسف موسى وعلي حسن عبد القادر وعبد العزيز عبد الحق، ط٢، القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٩٥٩م، ٤٠٧ ص.

٢ ـ جيتس، ارثر

علم النفس التربوي / تأليف ارثر جيتس وارثر جيرسلد وت ماكونل وروبرت تشالمان، تعريب إبراهيم حافظ والسيد محمد عثمان ومحمد أبو العزم، ط٤، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٣م، (٣) أجزاء.

٣ ـ ديوي، جون

الخبرة والتربية / تعريب محمد رمضان ونجيب اسكندر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦م، ١٢١ ص.

٤ ـ ديوي، جون

الديمقراطية والتربية / تعريب متى عقراوي وزكريا ميخائيل، ط٢، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤م، ٣٧٦ ص.

٥ ـ دوترنز، روبرت

منهج التربية الابتدائية / تعريب نجيب بدوي وحامد عمار، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٦٥م، ٤٠٨ ص.

٦ ـ رجا جارودي

الإسلام وأزمة الغرب / تعريب رفيق المصري، جدة: عالم المعرفة، ١٩٨٣م، ٤٥ ص.

٧ ـ سيموندز، برسيفال

الدروس التي تتعلمها التربية من علم النفس / تعريب عبد الرحمن صالح عبد الله، بيروت: دار الفكر، ١٩٧١م، ٢٣٨ ص.

٨ ــ علي عثمان
الإنسان عند الغزالي / تعريب خيري حماد ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٤م ، ٢٧١ ص .
٩ ــ فينكس ، فيليب
فلسفة التربية / تعريب محمد لبيب النجيحي ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٥م ، ٩٠٤ص .
١٠ ــ كاريل ، اليكس
الإنسان : ذلك المجهول / تعريب شفيق فريد ، بيروت : مؤسسة المعارف ، د. ت ، ٣٥٩ ص .
١١ ــ لندفل ، س .
أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم / تعريب عبد الملك الناشف وسعيد التل ، بيروت : المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ، ١٩٦٨م ، ٤٦١ ص .
١٢ ــ مالك بن نبي
مشكلة الثقافة / تعريب عبد الصبور شاهين ، بيروت : دار الفكر ١٩٦٩م ، ١٩٢ ص .
١٣ ــ محمد إقبال
تجديد التفكير الديني في الإسلام / تعريب عباس محمود ، ط ٢ ، القاهرة : مطبعة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٦٨م ، ٢٢٧ ص .
١٤ ــ محمد عبد الله دراز
دستور الأخلاق في القرآن / تعريب عبد الصبور شاهين ، بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٩٧٣م ، ٧٨٠ ص .
١٥ ــ نيكولز ، اودري وهوارد
تطوير المنهج : مرشد عملي / تعريب سعيد سليمان ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١م ، ١٨٠ ص .

و ـ الكتب المنشورة بالإنجليزية

1 – Abdullah, Abdul–Rahman Salih
Educational Theory: A Quranic Outlook– Makkah: Educational and Psychological Researvh Center, 1982 - 239p, ,

2 – Archambault, R. (editor)
Philosophical Analysis and Education– London: Routledge and Kegan Paul, 1972– 212p.

3 – Brubacher, J.
Modern Philosophies of Education– 4th ed. McGraw-Hill Book Company, 1969– 393p.

4 – Curtis, S.
A Short History of Educational Ideas/ by S.J. Curtis and M.E.A. Boultwood– 5th edition– Slough: University Tutorial Press, 1977– 685p.

5 – Dewey, J.
Experience and Education– London: Collier Macmillan Publishers, 1963– 91p.

6 – Durkeim, E.
Moral Education/ Translated by E.K. Wilson and H. Schnner– New York: The Free Press, 1961– 288p.

7 – Gagne, R.
The Conditions of Learning– New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1965– 308p.

8 – Hajaltom, Bashir M.O.
Islamic Moral Education: An Introduction– Makkah: Educational and Psychological Research Center, 1982– 153p.

9 – Hirst, P.
Knowledge and the Curriculum– Routledge and K. Paul, 1974– 193p.

10 – Hirst, p.
«The Nature and Scope of Educational Theory» Published in **New Essays in the Philosophy of Education**– editd by Langford and O-Connor– London: Rotledge and K. Paul, 1978– pp. 66– 78.

11 – Hurlock, E.
Child Development– 4th ed.– New York: McGraw-Hill, n.d.– 776p.

12 – Skinner, B.
Science and Human Behaviour– London: Collier– Macmillan, 1953– 461p.

13 – Jackson, M.J.
The Sociology of Religion: Theory and Practice– London: B.T. Batsford– 1974– 102p.

14 – Moore, T. W.
Educational Theory: An Introduction– London: Routledge an K. Paul, 1974– 102p.
15 – O'Connor, D.J.
An Introduction to the Philosophy of Education– London: Routledge and K. Paul, 1957.
16 – Smith, B.O.
Fundamentals of Curriculum Development– New York: Harcourt, Brace and World, 1957– 685p.
17 – Stewart, E.
Introduction to Sociology– McGraw Book Company, 1971– 400p.
18 – Taba, H.
Curriculum Development: Theory and Practice– New York: Harcourt, Brace and World, 1962– 52p.

— ● ● ● —



مطبعة
مركز الملك فيصل
للبحوث والدراسات الاسلامية